
BACHELORARBEIT

Ellen Schaller

Wirksamkeit von praktischer Medienkompetenz-Vermittlung

Dargestellt an einer empirischen
Untersuchung der Videoprojekte
im SAEK Pentacon des
Medienkulturzentrums Dresden e.V.

2011

BACHELORARBEIT

Wirksamkeit von praktischer Medienkompetenz-Vermittlung

Dargestellt an einer
empirischen Untersuchung der
Videoprojekte im SAEK Pentacon

Autorin:
Ellen Schaller

Studiengang:
Medienmanagement

Seminargruppe:
MM08w2-B

Erstprüfer:
Prof. Heinrich Wiedemann

Zweitprüfer:
**Dipl. Kultur- & Medienpäd.
Nicole Trenkmann**

Einreichung:
Mittweida, 02.09.2011

BACHELOR THESIS

The effectiveness of applied media literacy education:

An empirical study, using the example of
video projects in the SAEK Pentacon

author:

Ellen Schaller

course of studies:

Media Management

seminar group:

MM08w2-B

first examiner:

Prof. Heinrich Wiedemann

second examiner:

**Dipl. Kultur- & Medienpäd.
Nicole Trenkmann**

submission:

Mittweida, September 02, 2011

Bibliografische Angaben

Schaller, Ellen:

Wirksamkeit von praktischer Medienkompetenz-Vermittlung – Dargestellt an einer empirischen Untersuchung der Videoprojekte
im SAEK Pentacon des Medienkulturzentrums Dresden e.V.

The effectiveness of applied media literacy education: An empirical study, using the example of video projects
in the SAEK Pentacon of the Medienkulturzentrum Dresden e.V.

70 Seiten, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences,
Fakultät Medien, Bachelorarbeit, 2011

Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit handlungsorientierter Medienpädagogik – der aktiven Medienarbeit. Geschichtliche Hintergründe, Beispiele sowie eine empirische Untersuchung – im SAEK Pentacon Dresden – erklären hinsichtlich der Medienkompetenzvermittlung, warum sich aktive Medienarbeit dafür als sinnvoll erweist. Außerdem ergeben sich aus der empirischen Untersuchung Überlegungen, wie Videoprojekte mit Schülern konzipiert sein sollten, um möglichst mehrere Dimensionen der Medienkompetenz einbeziehen zu können.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis	VIII
1 Einleitung.....	1
2 Medienpädagogik.....	5
2.1 Geschichte der Medienpädagogik	5
2.2 Medienkompetenz	9
2.3 Aktive Medienarbeit	18
2.3.1 CHICAM-Projekt.....	19
2.3.2 Bedeutung von aktiver Videoarbeit	27
3 SAEK Pentacon Dresden.....	29
4 Forschungsdesign	35
4.1 Rahmenbedingungen	35
4.2 Datengewinnung und Datenauswertung.....	37
5 Videoprojektarten im SAEK Pentacon	41
5.1 Kurz	43
5.2 Intensiv	44
5.3 Gestreckt	45
6 Auswertung	47
6.1 Soziodemografie.....	47
6.2 Ausgangslage der Videoprojekte.....	48
6.3 Methode der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Videoproduktionsprozess.....	52
6.3.1 Anleitendes Lernen	53
6.3.2 Selbstständiges Arbeiten.....	54
6.3.3 Genaue Anweisung	54
6.4 Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten.....	56
6.4.1 Technik und Gestaltung Sachkompetenz.....	58
6.4.2 Sozialkompetenz	59
6.4.3 Medienkritik Selbstkompetenz.....	62
6.4.4 Gesamtauswertung	63
6.4.5 Ideen zur Projektkonzeption seitens der Lehrer	63

6.5	Bewertung des Videoprojekts.....	65
6.6	Resümee	66
7	Ausblick.....	69
	Literaturverzeichnis.....	IX
	Anlagen	XIII
	Fragebogen	XIII
	Fragebogenauswertung mit SPSS.....	XV
	Beobachtungsbogen – Beispiel	XVII
	Transkription – Videoprojekt Kurz.....	XVIII
	Transkription – Videoprojekt Intensiv.....	XIX
	Transkription – Videoprojekt Gestreckt.....	XX
	Eigenständigkeitserklärung	XXI

Abkürzungsverzeichnis

BPJM	Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien
CHICAM	Children in Communication about Migration
DVD	Digital Versatile Disc
DV	Digital Video
FSK	Freiwillige Selbstkontrolle
SAEK	Sächsischer Ausbildungs- und Erprobungskanal
SLM	Sächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell von Baacke (1997)	10
Abbildung 2: Modell von Schorb (1998)	12
Abbildung 3: Modell von Dewe/Sander (1996).....	14
Abbildung 4: Sachkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte.....	15
Abbildung 5: Selbstkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte.....	16
Abbildung 6: Sozialkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte.....	17
Abbildung 7: Aktive Medienarbeit im Kontext von Medienkompetenz nach Dewe/Sander	19
Abbildung 8: Virtuelle Selbstbegegnung	22
Abbildung 9: Einordnung der SAEK im deutschen Bürgerrundfunk.....	29
Abbildung 10: SAEK in Sachsen nach Betreiber geordnet	30
Abbildung 11: Übersicht der Angebote des Medienkulturzentrum Dresden e.V.	33
Abbildung 12: Ablauf der empirischen Untersuchung	36
Abbildung 13: Videoprojektarten im SAEK Pentacon Dresden.....	42
Abbildung 14: Motive der Schüler, am Videoprojekt teilzunehmen.....	48
Abbildung 15: Geeignetste Lernmethode aus Sicht der Schüler	52
Abbildung 16: Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Schüler	57
Abbildung 17: Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Lehrer.....	58
Abbildung 18: Medienkritikfähigkeit der Schüler aus Sicht der Autorin.....	62
Abbildung 19: Bewertung des Videoprojekts aus Sicht der Schüler	65
Abbildung 20: Darstellung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im Johari-Fenster	66

1 Einleitung

Medien sind ein wichtiger Bestandteil im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Orte wie Spielplätze oder Spielstraßen, an denen sie sich bis vor zehn Jahren noch nach der Schule getroffen haben, ersetzen heute *Social Communitys* wie *Facebook*.¹ Medien ermöglichen Schülern zum einen, nach dem Unterricht weiteren Kontakt zu ihren Mitschülern zu halten und zum anderen, sich darzustellen, sich mit ihrer Identitätsfindung zu beschäftigen. Medien gelten heute nicht mehr als Konsumgut, sondern vielmehr als Werkzeug dafür, sich mit seinen eigenen Sichtweisen in digitalen Texten, Fotos und Videos darzustellen. Allerdings fühlen sich Pädagogen und Eltern durch die neuen technischen Entwicklungen oftmals hilflos. Nicht allein, weil ihnen das technische *Know-How* fehlt. Sondern vielmehr, weil sie neben den Möglichkeiten, die die Medien bieten, auch ihre Gefahren und Risiken sehen. Dazu zählen u.a. Ängste vor Internet- und Spielsucht sowie Ängste vor unrealistischen Ansprüchen an das äußere Erscheinungsbild ihrer Töchter – sofern es, um Fernsehshows wie „Deutschland sucht den Superstar“ oder „Germany’s next Topmodel“ geht.

Was die technische Handhabung von Medien betrifft, sind Kinder- und Jugendliche ihren Eltern auffallend voraus. Sie scheuen sich nicht vor neuer Technik, da sie damit aufwachsen. Doch warum es sinnvoll ist, mit Medien verantwortungsvoll umzugehen, ist den meisten Kindern- und Jugendlichen fremd. Es gibt diesbezüglich keine Regeln. Manipulation verläuft unbewusst. Damit sich Kinder- und Jugendliche über mögliche Verführungen und Tricks bewusst werden, ist es wichtig, sie frühestmöglich über Medien aufzuklären. Allerdings genügt es nicht, mit ihnen allein darüber zu sprechen. Denn, das was der Mensch nur hört, behält er sich lediglich zu 20 Prozent: Erhält er verbal einen Hinweis wie „Das Foto wurde mit *Adobe Photoshop* retuschiert.“, versteht er zwar, dass es Software gibt, mit denen Fotos bearbeitet werden können, aber er hat keine Vorstellung davon, wie das konkret funktioniert. Er verarbeitet die Information so lediglich kognitiv. Probiert er hingegen selbst aus, ein Foto mit *Adobe Photoshop* zu bearbeiten, manifestiert sich die Information zu 90 Prozent in seinem Gedächtnis².

¹vgl. Röhl 2011

² vgl. Seifert 2008, S.11

Eine gute Möglichkeit dafür, bieten praktische medienpädagogische Einrichtungen wie die *Sächsischen Ausbildungs- und Erprobungskanäle* (SAEK). Hier wird *aktive Medienarbeit* praktiziert: „Medien [fungieren] als Mittel der Artikulation“³ und fördern dadurch gleichzeitig einen „kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien“⁴.

Speziell im Fernsehstudio des *SAEK Pentacon Dresden* haben Kinder und Jugendliche die Chance, eigene Filme zu produzieren. Diese Angebote sind wichtig, da das Fernsehen noch immer – neben Handy und Internet – das meist genutzte Medium von Kindern und Jugendlichen ist⁵. Sie sehen sich nach wie vor ihre Lieblingsfilme bzw. Lieblingsfernsehserien an. Neben dem Fernseher beziehen sie diese mittlerweile auch über das Internet via *YouTube* oder *Mediatheken*, d.h. sie konsumieren das Fernsehangebot *medienkonvergent*. Dazu gehören u.a. *Castingshows*, in denen viel bewusst inszeniert wird. Daher ist es von großer Bedeutung, Kindern und Jugendlichen begreiflich zu machen, wie Filme entstehen und was es bedeutet, Filme zu schneiden und entsprechend zu vertonen. Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Arbeit ausschließlich mit schulischen Videoprojekten des *SAEK Pentacon Dresden*. Die Zielgruppe „Schüler“ ist von Bedeutung, da sie die zukünftigen Bürger darstellen. Um aus ihnen *medienkompetente* Menschen hervorzubringen, hilft *aktive Medienarbeit*. Was darunter zu verstehen ist, wie sich diese Methode der Medienpädagogik in der Geschichte etabliert hat und warum sie heute so wichtig ist – das soll in dieser Arbeit behandelt werden. Die empirische Untersuchung soll außerdem Auskünfte darüber geben, aus welchen Beweggründen Pädagogen mit ihren Schülern im *SAEK Pentacon Dresden* Medienprojekte durchführen, welchen Nutzen bzw. neue Fertigkeiten Schüler aus den Projekten mitnehmen, welches Projektkonzept am sinnvollsten erscheint und inwiefern das Ziel der praktischen *Medienkompetenzvermittlung* verfolgt werden kann. Die Ergebnisse über die Videoprojekte sollen Erkenntnisse hinsichtlich Konzeption, Zeit und Ziel liefern, um mögliche Vorkehrungen für zukünftige Projekte zu treffen.

³ Hüter/Schorb (Hg.) 2005

⁴ Medienkulturzentrum Dresden e.V. <http://www.medienkulturzentrum.de> (05.07.2011)

⁵ JIM Studie 2010, S.11ff

Die Untersuchung beruht zum einen auf Befragungen der Schüler, die an den Video-projekten teilgenommen haben und zum anderen auf Beobachtungen seitens der Autorin sowie Interviews mit den Lehrern, um eine möglichst neutrale Sicht durch verschiedene Perspektiven darzustellen. Die Arbeit bedient sich somit maßgeblich qualitativer Forschungsmethoden, welche in der Wissenschaft weniger objektiv gelten. Doch da es in diesem Kontext um Menschen – folglich Subjekte – geht, ist diese Methode unumgänglich.

Keine Beschreibung – mit abstrakten Zeichen wie Sprache und Schrift – kann bspw. ein Gemälde originalgetreu wiedergeben, weil diese Methode nicht alles erlebte erfassen kann.⁶ Dies sollte dem Leser bei dieser Arbeit bewusst sein. Dennoch sichert die Autorin zu, Befragungen, Interviews und Beobachtungen gewissenhaft mittels wissenschaftlichen Standards⁷ umgesetzt zu haben, um damit Objektivität sicher zu stellen.

Die Autorin verwendet im Plural maskuline Begriffe wie „Schüler“ und „Lehrer“ gleichbedeutend für Femininum und Maskulinum, um damit einen besseren Lesefluss zu gewährleisten.

⁶ vgl. Schorb 1995, S.212

⁷ s. Kapitel 4: Forschungsdesign, S.35

2 Medienpädagogik

2.1 Geschichte der Medienpädagogik

Um zu verstehen, womit sich *Medienpädagogik* heute beschäftigt, muss man in der Geschichte zurück blicken. Die ersten *medienpädagogischen* Grundsätze gehen auf die *Reformpädagogik*, zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück.⁸

„Die ‚Kinoreformer‘, wie sich dieser Zweig der Reformpädagogik nannte, behandelte im Ansatz schon die meisten Themen, die bis heute diskutiert werden: den Schutz der Jugend vor medialen Gefährdungen, die Annahme prägender Wirkungen massenmedialer Inhalte und die Nutzung der Medien zu unterrichtlichen Zwecken.“⁹

Die *Kinoreformer-Bewegung* entstand durch die rasante industrielle Entwicklung im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts.¹⁰ Pädagogen lehnten die neue Technologie des bewegten Bildes ab, weil Filme für sie eine künstliche Wirklichkeit darstellten. Sie plädierten für eine wirklichkeitsgetreue Abbildung. Ihrer Auffassung nach könnten Kinder und Jugendliche die filmischen Darstellungen von bspw. Raubüberfällen und Familiendramen als Realität ansehen und ihre sozialen Werte danach ausrichten.

Ähnlich wie die *Reformpädagogik*, setzte sich die *Medienpädagogik* der 50er und 60er Jahre – heute bekannt als *Bewahrpädagogik* – dafür ein, das Gute zu bewahren.¹¹ Gemeint war damit, den Film zur Wertevermittlung zu nutzen. So sollten bspw. Kampfdarstellungen in gute und böse Kämpfer eingeteilt sein, um am Ende die Guten unter Einhaltung fairer Methoden gegen die Bösen gewinnen zu lassen. Parallel zu dieser Bewegung wurde auch in den USA über Gewaltdarstellungen im Film und deren Auswirkung debattiert. Durch empirische Untersuchungen stellten sich die bekannten Medienwirkungstheorien heraus: Die im Film gesehenen Gewaltdarstellungen (1) verleiten

⁸ Schorb 1995, S.19

⁹ vgl. ebd.

¹⁰ vgl. ebd., S.21

¹¹ vgl. ebd., S.33ff

zum Nachahmen (Imitationshypothese), (2) haben keine Wirkung (Inhibitionshypothese) oder (3) dienen der emotionalen Entladung (Katharsishypothese).

Es blieb damit weiterhin ungeklärt, ob und inwiefern Medien negativen Einfluss auf junge Menschen haben. Einen kleinen Umbruch erlebte die *Bewahrpädagogik* mit den Forschungsergebnissen des Psychologen Martin Keilhackers.¹² Er hatte, aufgrund seiner Untersuchungen, eine positive Sicht auf Medien. Er wies ihnen sogar eine Bildungsfunktion zu. Dennoch ist seine Haltung gegenüber den Medien aus heutiger Sicht nicht wesentlich anders als die der *Bewahrpädagogen*. Auch er hatte Bedenken, dass sich die Medien verselbstständigen und nicht mehr in der Verantwortung der Menschen liegen könnten: Dass sich Kinder und Jugendliche – durch die Medien – entweder verfremden oder nur noch über Medien leben, d.h. keine echten eigenen Erlebnisse mehr haben.

60er Jahre – Einführung der Bildungsmedien

„Einen (vorläufig) letzten Höhepunkt erlebte die *Bewahrpädagogik* 1964.“¹³ Grund war hier der Film „Das Schweigen“ von Ingmar Bergmann. Denn er enthielt drei Szenen mit sexueller Handlung, die im Blickwinkel von *Bewahrpädagogen*, Bischöfen und anderen Konservativen für Entsetzen sorgten.¹⁴ Die *Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft* (heute: FSK) gab den Film jedoch überraschenderweise ab 18 Jahren frei. Außerdem verlieh zeitgleich die *Filmbewertungsstelle Wiesbaden* diesem Film das Prädikat „besonders wertvoll“. Beide Institutionen waren sich darüber einig, dass es sich hierbei um einen künstlerisch-wertvollen Film handelt. „Der Versuch die desolate Moral mit Kampagnen gegen Sexfilme zu kitten, scheiterte. Es scheiterte aber auch der Versuch, das Pressewesen durch Mitbestimmung demokratisch zu gestalten.“¹⁵ Änderungen ergaben sich lediglich mit der Einführung von *Bildungsmedien*: Schulen und Universitäten wurden mit Film- und Videotechnik ausgestattet und es entstanden Sprachlabore. „Der

¹² vgl. ebd., S.38ff

¹³ ebd., S.42

¹⁴ vgl. ebd.

¹⁵ ebd., S.43

Einbezug der Medien in alle Lebensbereiche nahm, staatlich gefördert, seinen Anfang.“¹⁶

70er Jahre – Bildungstechnologie und Handlungsorientierte Medienpädagogik

In den 70er Jahren geriet die *Bewahrpädagogik* allmählich in den Hintergrund: Sie tauchte weder in öffentlichen Diskussionen auf, noch wurde sie – wie die Jahre zuvor – finanziell gefördert. Einzug erhielten die *Bildungstechnologen*. Grund war eine Krise im Schulwesen, die durch die Erneuerung des Bildungssystems nach 1945 bedingt war. Durch den Einsatz von Medien sollte diese Krise überwunden werden. „Mit Lernprogrammen, Lernfilmen und interaktiven Systemen, sollte in den Lernenden Wissen eingespeichert werden.“¹⁷

Parallel dazu „entwickelte sich in Adaption der ‚Kritischen Theorie‘ der Frankfurter Schule (...) die ideologiekritische Richtung der *Medienpädagogik*.“¹⁸ Ausgangspunkt war hier, dass allen Medien grundsätzlich Manipulation unterstellt wurde. „Die ideologiekritischen Positionen waren der *Bewahrpädagogik* noch eng verbunden, richteten sie doch ihr Hauptaugenmerk auf die Gefährdung des Menschen durch mediale Inhalte.“¹⁹ Durch die medientechnologische Entwicklung wurde es schließlich möglich, diesen Positionen entgegenzusteuern. Durch den Verkauf von Video- und Kassettenrecorder konnte nun jeder selbst zum Medienproduzenten werden und sich der Manipulation gewissermaßen entziehen. Daraus entwickelte sich die *handlungsorientierte Medienpädagogik* – heute auch als *aktive Medienarbeit*²⁰ bekannt.

80er Jahre – Duales Rundfunksystem und Digitalisierung

Einen Umschwung erlebte die *Medienpädagogik* in den 80er Jahren.²¹ Nach Schorb (1995) hätte sich in dieser Zeit die „*Medienpädagogik* als Gesellschaftswissenschaft“²² verfestigen müssen. Die Politik setzte sich für neue Formen im Medienbereich ein: Ka-

¹⁶ ebd.

¹⁷ ebd., S.46

¹⁸ ebd.

¹⁹ ebd., S.47

²⁰ s. Kapitel 2.3: Aktive Medienarbeit, S.17

²¹ vgl. Schorb, S.52ff

²² ebd., S.52

belfernsehen, Computer und *duales Rundfunksystem*. Begleitend sollte sich in der *Medienpädagogik* dahingehend auch etwas ändern. Doch in dieser Zeit bestimmten allein Politik und Wirtschaft über das gesellschaftliche Geschehen: Wie o.g. wurden die ersten Videorekorder für den Heimgebrauch verkauft. Die *Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft* (heute: FSK) erhielt die Befugnis neben Kinofilmen auch Videofilme zu bewerten. Eine neue Verfassung des *Gesetzes zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit*, ermöglichte der *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften* (heute: BPJM) Videofilme zu indizieren. Es etablierte sich das *duale Rundfunksystem*, welches bis heute aus öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunk besteht. „Die *Medienpädagogik* der 80er Jahre suchte sich erstmals (...) gegen die Funktionalisierung durch Politik und Ökonomie zur Wehr zu setzen und eine unabhängige Position einzunehmen.“²³ So kam es zur Gründung der „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ im März 1984. In ihrer Satzung wurde festgeschrieben, dass „Medienpolitik nicht dem Primat der Gewinnmaximierung, sondern dem Erhalt und der Verbesserung der Kommunikationskultur“²⁴ als Ziel verfolgen solle. Doch durch Etablierung des kommerziellen Rundfunks und dem hohen Interesse an digitaler Technologie rückte die *Medienpädagogik* wieder in den Hintergrund.²⁵

90er Jahre – Neue Medien

Erst mit Aufkommen der *Neuen Medien* in den 90er Jahren wurde die Aufgabe der *Medienpädagogen* bedeutender: Medien galten nicht mehr allein als Freizeitinstrument, sondern dienten auch als Werkzeug im Beruf, wie bspw. der Computer. Medien waren also nicht mehr aus dem alltäglichen Leben wegzudenken. Dies hatte in der *Medienpädagogik* die Folge, fortan den Nutzen von Medien zu erkennen und zu fördern.

Junge Menschen, die nach 1980 geboren sind, nennt man heute *Digital Natives*.²⁶ Denn sie wurden in das digitale Zeitalter hineingeboren. Ein Leben ohne Fernsehen, Internet und Videocomputerspielen ist für die meisten unter ihnen fremd. Doch mit Medien aufzuwachsen, bedeutet nicht automatisch, diese auch verantwortungsvoll und kompetent anzuwenden. Hier setzt *Medienpädagogik* heute an. Sie klärt Kinder und

²³ ebd., S.54

²⁴ ebd., S.56

²⁵ vgl. ebd.

²⁶ vgl. Palfrey/ Gasser 2008

Jugendliche – aber auch *Digital Immigrants*, d.h. Menschen die vor dem digitalen Zeitalter geboren sind – darüber auf, wie Medien funktionieren und was es bedeutet diese verantwortungsbewusst zu nutzen. *Medienpädagogen* wie bspw. Franz Josef Röll sehen Medien heute als alltäglichen Teil eines jeden Menschen.²⁷ Für ihn ist z.B. *Facebook*, wie anfangs genannt, ein virtueller Spielplatz für Schüler. Die meisten Kontakte, die sie in diesem sozialen Netzwerk pflegen, sind ihre Schulfreunde. Dadurch, dass viele von ihnen Termine in einem Verein haben und sich ihre Freizeitmöglichkeiten an mehrere Orte verstreuen, ist es ihnen nicht mehr möglich sich wie in den 90er Jahren, spontan nach der Schule zu treffen. Da sie den Austausch unter Schulfreunden aber brauchen, benutzen sie dafür *Facebook* oder *SchülerVZ*. Und auch weil Jugendliche sich in der Pubertät in einer Phase befinden, in der sie ihre Identität suchen – können ihnen Medien dabei helfen: Sei es die Darstellung im eigenem *Facebook*-Profil, die sich je nach Befinden ändern lässt. Oder durch eigene Filmmontagen, die sich bspw. einfach via *YouTube Annotations* oder *YouTube-Video-Editor* realisieren lassen.²⁸

2.2 Medienkompetenz

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Medienkompetenz* und deren Vermittlung bzw. Wirksamkeit. Der Begriff *Kompetenz*, stammt vom lateinischen Wort „competere“. Sinngemäß ist dies mit „zu etwas fähig sein“ zu übersetzen. Mit Wirksamkeit ist hier das Resultat, welches mit *Medienkompetenz-Vermittlung* einhergeht, gemeint: D.h. durch spezielle Methoden²⁹ bestimmte Personen³⁰ zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu befähigen. Doch was ist *Medienkompetenz*? Was bedeutet es, verlässlich mit Medien umzugehen? Hierfür eine eindeutige Definition zu finden, gestaltet sich relativ schwer. Denn es existieren viele verschiedene Modelle, die *Medienkompetenz* beschreiben.³¹ Das liegt zum einen daran, weil sich unterschiedliche Fachkreise – von Pädagogen über Psychologen bis hin zu Medienwissenschaftlern – mit diesem Begriff beschäftigen. Zum anderen lässt sich *Medienkompetenz* schwer erfassen, weil

²⁷ vgl. Röll 2011

²⁸ YouTube.<http://www.youtube.com/testtube> (20.07.2011)

²⁹ in dieser Arbeit die Methode der aktiven Medienarbeit

³⁰ in dieser Arbeit Schüler

³¹ vgl. Jarren et al. 2009, S.49

sie eine Prozessstrategie darstellt, die stets neu erworben und vermittelt werden muss.³²

Modell von Baacke

Am bekanntesten ist heute das „Bielefelder Modell“ von Dieter Baacke. Seine Definition von *Medienkompetenz* schließt die zentralen Begriffe *Kommunikation* und *Handeln* ein.

„Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber auch zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muß also in der Lage sein (..) sich über Medien auszudrücken.“³³

Er sieht demnach Medien hauptsächlich als Kommunikationsmittel, über welches sich Medien-Rezipient und Medien-Nutzer austauschen können. Um die Kommunikation mittels Medium so präzise wie möglich gestalten zu können – d.h., das auszudrücken, was auch tatsächlich mitgeteilt werden soll – ist es seiner Auffassung nach wichtig, das Handwerk dazu zu beherrschen.

Seine Überlegungen dazu operationalisierte und gliederte er in vier Dimensionen, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind:

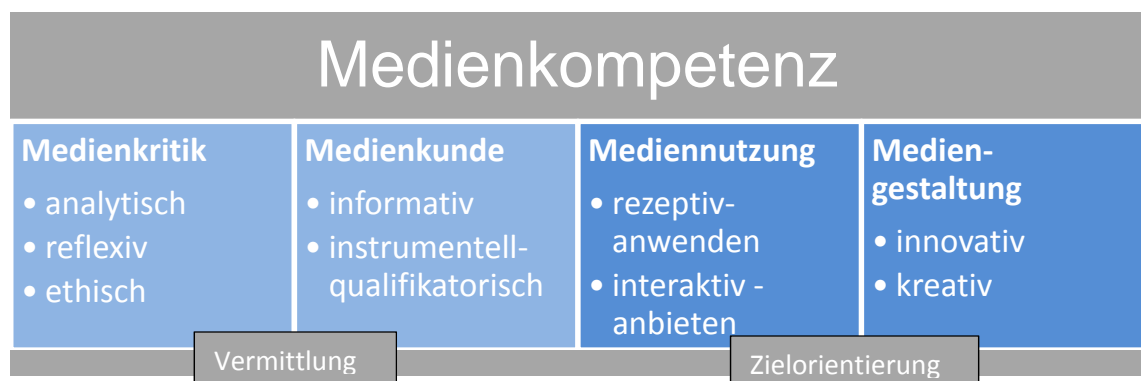


Abbildung 1: Modell von Baacke (1997)³⁴

³² ebd.

³³ Baacke 1996, S.117

³⁴ Baacke 1997, S.89f

Mit *Medienkritik* ist gemeint, Medien analysieren (*analytisch*) und das daraus resultierende Wissen auf sich beziehen (*reflexiv*) zu können, um verantwortungsvoll (*ethisch*) mit Medien umzugehen.

- Bsp.: Ein Rezipient verfolgt im Fernseher eine *Doku-Soap* wie bspw. „Bauer sucht Frau“. Kennt er den Unterschied zwischen *Dokumentarfilm* und *Doku-Soap*, kann er folgerichtig analysieren, welcher Teil davon authentisch ist und welcher *Scripted Reality* unterliegt. (*analytisch*) Ist er zudem in der Lage, das Fernsehformat auf sich zu beziehen, indem er entscheidet, sich für solche Formate keineswegs als Schauspieler zur Verfügung zu stellen. (*reflexiv*) Und dies zusätzlich damit begründet, weil erstens die meisten Laienschauspieler nicht wissen, wie diese Sendung tatsächlich veröffentlicht wird und zweitens weil den Rezipienten dieser Formate suggeriert wird, die ganze Darstellung sei real. (*ethisch*) Dann handelt er im Sinne der Medienkritik medienkompetent.

Medienkunde umfasst das Wissen über Medien und Mediensysteme (*informativ*) sowie auch über die Funktionsweise eines Mediums (*instrumentell-qualifikatorisch*).

- Bsp. *informativ*: Der Rezipient, der den Nachrichtensender im Fernsehen danach auswählt, ob der Sender privat oder öffentlich-rechtlich betrieben wird, verhält sich medienkompetent, weil er das duale Rundfunksystem in Deutschland kennt.
- Bsp. *instrumentell-qualifikatorisch*: Der Konsument eines DVD-Players verhält sich medienkompetent, indem er in der Lage ist mithilfe der beigelegten Anleitung diesen zu bedienen.

Mediennutzung beinhaltet Medien anwenden (*rezeptiv*) oder gar selbst produzieren (*interaktiv*) zu können.

- Bsp. *rezeptiv-anwenden*: Der Student, der für den nächsten Tag seine Präsentation mit *MS PowerPoint* vorbereitet, verhält sich *medienkompetent*, weil er das Programm bedienen kann.
- Bsp. *interaktiv-anbieten*: Der *Facebook*-Nutzer, der dazu aufgerufen wird alle seinen Freunde zu einem Event einzuladen, um eine Puma-Tasche zu gewinnen, aber den Anweisungen nicht folgt, weil er dies als ein *Spam-Event* erkennt, handelt *medienkompetent*.

Medienkompetent i.S.v. Mediengestaltung zu handeln, bedeutet entweder Medien weiterentwickeln (*innovativ*) oder neu entwickeln (*kreativ*) zu können. Das schließt heute vor allem den virtuellen Raum des Internets ein.

Modell von Schorb

Bernd Schorb hingegen sieht *Medienkompetenz* hauptsächlich als Fähigkeit, Medien in ihrer Komplexität und ihren Möglichkeiten zu durchschauen.³⁵ Für ihn sind humanistische – keine technisch-ökonomischen – Ziele die Voraussetzung, zur Weiterentwicklung von *Medienkompetenz*. Auch sein Modell teilt sich – wie bei Baacke – in vier Dimensionen, wie folgende Abbildung zeigt:

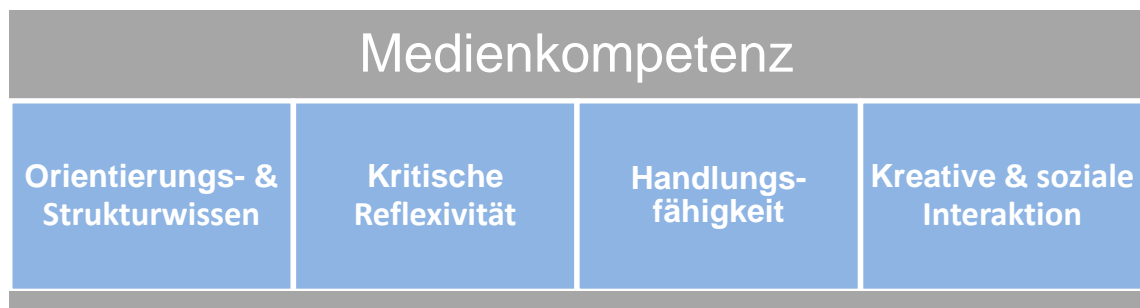


Abbildung 2: Modell von Schorb (1998)

*Orientierungs- & Strukturwissen:*³⁶ Schorb setzt das Wissen über Mediensysteme und die technische Handhabung von Medien (*Orientierungswissen*) als Grundlagenwissen an, welches bei Baacke hingegen in der zweiten Dimension unter *Medienkunde* zu finden ist. Außerdem ist es für Schorb wichtig, mit diesem Wissen Informationen aufeinander beziehen zu können (*Strukturwissen*). Für Baacke ist dieser Aspekt ebenfalls bedeutend. Er ist auch bei ihm in der ersten Dimension verankert, allerdings in der Unterdimension *reflexiv* von *Medienkritik*.

*Kritische Reflexivität:*³⁷ Dass die Reflexion von medientechnischen und inhaltlichen Angeboten unabdingbar ist, darüber sind sich Schorb und Baacke ebenfalls einig. Allerdings setzt Schorb dies in die zweite Dimension, weil *kritische Reflexion* seiner An-

³⁵ vgl. Schorb 1998, S.20

³⁶ vgl. ebd., S.21

³⁷ vgl. ebd.

sicht nach ein gewisses Grundlagenwissen über Medien voraussetzt, welche in der ersten Dimension zum Tragen kommen.

*Handlungsfähigkeit:*³⁸ Diese Komponente kommt in Baackes Modell ebenfalls als dritte Dimension - der *Mediennutzung* - vor. Allerdings setzt Baacke für sein Modell voraus, dass jeder Mensch handelt, sobald er kommuniziert. Schorb hingegen sieht diese Dimension als nächste Stufe der *Kritischen Reflexivität*. Handlungsfähigkeit bedeutet für ihn außerdem mehr, als fähig zu sein, ein Mediengerät zu bedienen. Er sieht darin vor allem die Fähigkeit der selbstständigen Er- und Bearbeitung von sozialer Realität mittels Medien, sowie die Nutzung der Medien als Kommunikationsinstrument.

*Kreative und soziale Interaktion:*³⁹ Dadurch, dass Medien und Alltag immer mehr ineinander eingreifen, ist Schorb der Auffassung, dass es wichtig ist Medien als Interaktionsmöglichkeit zwischen Menschen anwenden zu können. Er sieht darin einen Lernprozess, weil es immer wieder eine neue Symbolsprache zwischen den interagierenden Personen zu erlernen gibt, um sich gegenseitig mitteilen zu können. Außerdem versteht er unter dieser Dimension, dass Menschen Medienkompetenz zeigen, sofern sie wissen, diese zum Zwecke sozialer Gemeinschaft zu verwenden. Dies kommt im Modell von Baacke so nicht vor, weil beide Modelle unterschiedliche Ziele verfolgen.

Baackes Modell beruht auf kommunikationswissenschaftlicher Sicht, das Modell von Schorb hingegen auf sozialwissenschaftlich-humanistischer Sicht. Baacke stellt die Kommunikation und die Anwendung von Medien in den Mittelpunkt, während Schorbs Modell sich auf die menschlichen Fähigkeiten zentriert.

Wichtig für diese Arbeit – und sicherlich auch für andere medienpädagogische Untersuchungen – ist es allerdings, ein Modell zu nutzen, welches „empirisch zugänglich“ und möglichst einfach dargestellt ist in seiner Komplexität.⁴⁰

³⁸ vgl. ebd., S.22

³⁹ vgl. ebd.

⁴⁰ vgl. Jarren/Wassmer 2009, S.47

Modell von Dewe/Sander

Nach Jarren/Wassmer entspricht das Modell von Dewe/Sander (1996) diesen Ansprüchen, da dieses auf Grundlage bereits erforschter Schlüsselqualifikationen entwickelt wurde, um es dann auf Medien zu beziehen. Anders als die beiden vorangegangenen Modelle, verfügt dieses über drei Dimensionen. Außerdem geht das Modell aus der Erwachsenenbildung hervor. Die Vorüberlegungen von Dewe/Sander beziehen sich damit in erster Linie darauf, wie Erwachsene *Medienkompetenz* erwerben können. Sie verknüpfen hierbei die Schlüsselqualifikationen *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* mit der nötigen *Sachkompetenz*, um *medienkompetente* Menschen hervorzubringen, wie folgende Abbildung zeigt:⁴¹

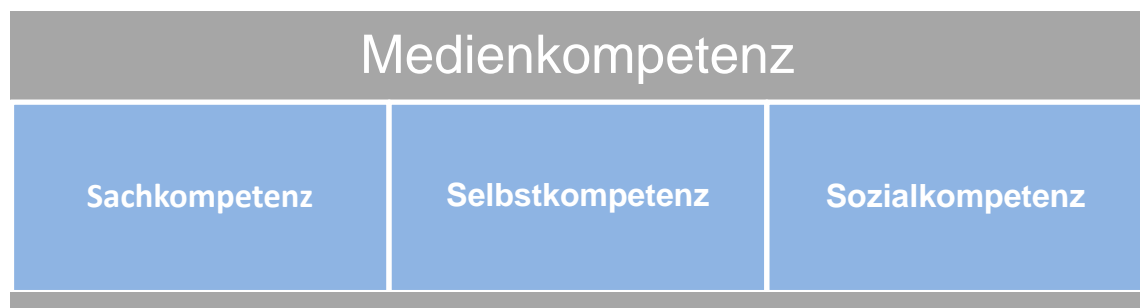


Abbildung 3: Modell von Dewe/Sander (1996)

Sachkompetenzen: Dewe/Sander geht es hierbei um den Weg, wie sich ein Medienrezipient das erforderliche technische Verständnis bzw. die Anwendung eines unbekannten Mediums aneignet.⁴² Das kann durch das Studieren eines Benutzerhandbuches, den Besuch eines Kurses oder durch ein Gespräch mit einem Verkäufer geschehen. Darunter zu verstehen sind demnach *tätigkeitsbezogene Qualifikationen*. Übertragen auf das Modell von Baacke entspricht diese Dimension der *Medienkunde* und der *Mediennutzung*. In Schorbs Modell kommt diese Dimension dem *Orientierungswissen* und der *Handlungsfähigkeit* nah.

⁴¹ vgl. ebd., S.49

⁴² vgl. Dewe/Sander 1996, S.125

Auf die untersuchten Videoprojekte im *SAEK Pentacon Dresden* angewandt, handelt es sich hier um die Methode, wie den Schülern das notwendige Wissen, um ein Video zu erstellen, vermittelt wurde. Inwiefern sie Anleitung brauchten und inwiefern sie sich selbstständig mit dem Videoentstehungsprozess beschäftigten, bzw. auch was sie sich aus technischer Sicht Neues aneignen konnten.

Sachkompetenz	
Modell von Baacke	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkunde • Mediennutzung
Modell von Schorb	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungswissen • Handlungsfähigkeit
Videoprojekte in dieser Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung vs. selbstständiges Lernen • technisches Verständnis und Anwendungswissen von Medien

Abbildung 4: Sachkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte

Selbstkompetenz: Hierbei geht es um *persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten*.⁴³ Inwiefern ist der Medienrezipient bereit, sich mit einem neuen Medium aktiv auseinander zu setzen. Wie gut kann er einschätzen, wann er Hilfe benötigt. Das zentrale Thema dieser Dimension ist das Sich-Selbst-Befähigen. Dies geht einem gesunden Ichbewusstsein voraus. Außerdem bringen Dewe/Sander an, in dieser Dimension die Fähigkeit zwischen Realität und Medienrealität unterscheiden, sowie Medien an sich und gesellschaftliche Rollen von Medien reflektieren zu können. Nach Baackes Modell finden sich hier die Dimensionen Medienkritik und auch Medienkunde wider. Nach Schorb ist es allein die *Kritische Reflexivität*.

⁴³ vgl. ebd.

Für die Videoprojekte im *SAEK Pentacon Dresden* sind hier die Motive festzuhalten, welche die Schüler mitbringen, am Videoprojekt mitzuwirken sowie die Fähigkeit, den Filmproduktionsprozess reflektieren und hinterfragen zu können.

Selbstkompetenz	
Modell von Baacke	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkritik • Medienkunde
Modell von Schorb	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Reflexivität
Videoprojekte dieser Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft der Schüler am Videoprojekt mitzuwirken • Medienkritischer und selbstreflektierender Wissenszuwachs

Abbildung 5: Selbstkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte

Sozialkompetenz: Im Allgemeinen umfasst Sozialkompetenz, all diejenigen Fähigkeiten, die sich in Interaktion mit (verschiedenen) Menschen abspielen. Damit beeinflussen sich die Beziehungen zwischen den Menschen. Dewe/Sander übertragen dies auf die Interaktion von Rezipient zu Rezipient mit Hilfe eines Mediums. Sie beschreiben damit „sozial ausgerichtete Fähigkeiten“⁴⁴. Dazu zu zählen sind Medien, die in soziale Netzwerke integriert sind, Medien die in einem Team genutzt werden oder auch die wechselseitige Beeinflussung von Rezipient und Medienfigur. Wie schon bei Schorb unter der Dimension *Kreative und soziale Interaktion* genannt, kommt die Dimension der *Sozialkompetenz* bei Baacke nicht explizit vor. Daher haben Dewe und Sander diesen Aspekt lediglich mit Schorb gemeinsam.

⁴⁴ ebd, S.135

Übertragen auf die Videoprojekte des *SAEK Pentacon Dresden*, geht es hier zum einen um die Teamarbeit, die in jedem Videoprojekt zum Tragen kommt. Aber auch Fähigkeiten, die zum Videoproduktionsprozess im Team beitragen: wie Durchhaltevermögen, Ausdauer, Kreativität u.a.

Sozialkompetenz	
Modell von Baacke	<ul style="list-style-type: none"> • nicht explizit benannt • teilweise Mediengestaltung
Modell von Schorb	<ul style="list-style-type: none"> • Kreative und soziale Interaktion
Videoprojekte dieser Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit, Durchhaltevermögen, Kreativität • sozialer Wissenszuwachs

Abbildung 6: Sozialkompetenz verglichen mit Baacke und Schorb, angewandt auf die Videoprojekte

Medienkompetenz umfasst in dieser Arbeit also technische Kenntnisse, die Bereitschaft am Videoprojekt mitzuwirken, die Fähigkeit das Getane im Produktionsprozess zu reflektieren sowie vorhandene Sozialkompetenzen anzuwenden oder auch Neue zu erwerben.

2.3 Aktive Medienarbeit

Eine bewährte Methode der *Medienpädagogik* ist *aktive Medienarbeit*. Ende der 70er Jahre trat diese Vorgehensweise erstmals verstärkt in Medienzentren auf.⁴⁵ Zentrales Ziel ist es hierbei, „junge Menschen für einen kompetenten und selbstbestimmten Umgang mit Medien zu qualifizieren.“⁴⁶ Dieses Ziel wird auch heute noch in „Offenen Kanälen“, in „Ausbildungs- und Fortbildungskanälen“ sowie in „Sächsischen Ausbildungs- und Erprobungskanälen“ (SAEK) verfolgt.⁴⁷

Aktive Medienarbeit ist eine *handlungsorientierte* Methode der *Medienpädagogik*.⁴⁸ Man geht hierbei davon aus, dass sich Wissensaneignung wechselseitig aus Handeln und Denken entwickelt. Dies setzt die Fähigkeit voraus, eigenständig zu lernen. Der Lernprozess gestaltet sich demnach für jeden Menschen - aufgrund seiner Erfahrungen und seines Wesens - unterschiedlich. *Aktive Medienarbeit* schließt die Lernprinzipien (1) „learning by doing“, (2) „exemplarisches Lernen“ und (3) „Gruppenarbeit“ ein.

„Learning by doing“ oder auch „handelndes Lernen“ geht auf John Dewey, einen US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen, zurück.⁴⁹ Bei diesem Konzept geht es darum, dass sich der Lernende aktiv im Bereich seiner sozialen Wirklichkeit, d.h. so wie er subjektiv seine Lebenswelt wahrnimmt, mit einem Problem auseinander setzt, um es selbstständig zu lösen. (Sachkompetenz)

Das Konzept des „exemplarischen Lernens“ von Oskar Negt hat zum Ziel, dass der Lernende von einem erlernten Sachverhalt zu einem anderen, Ähnlichkeiten herstellen kann.⁵⁰ (Selbstkompetenz)

Unter „Gruppenarbeit“ ist zu verstehen, dass sich mehrere Lernende zu einem Team zusammenschließen, um gemeinsam Themen zu bearbeiten. Die Auseinandersetzung mit anderen Menschen steht hier im Mittelpunkt. (Sozialkompetenz)

⁴⁵ vgl. Anfang 2005, S.409ff

⁴⁶ Schell 1989, S.139

⁴⁷ s. Kapitel 3: SAEK Pentacon Dresden, S.29

⁴⁸ vgl. Hüther/Schorb (Hg.) 2005, S.12ff

⁴⁹ vgl. ebd.

⁵⁰ vgl. ebd.

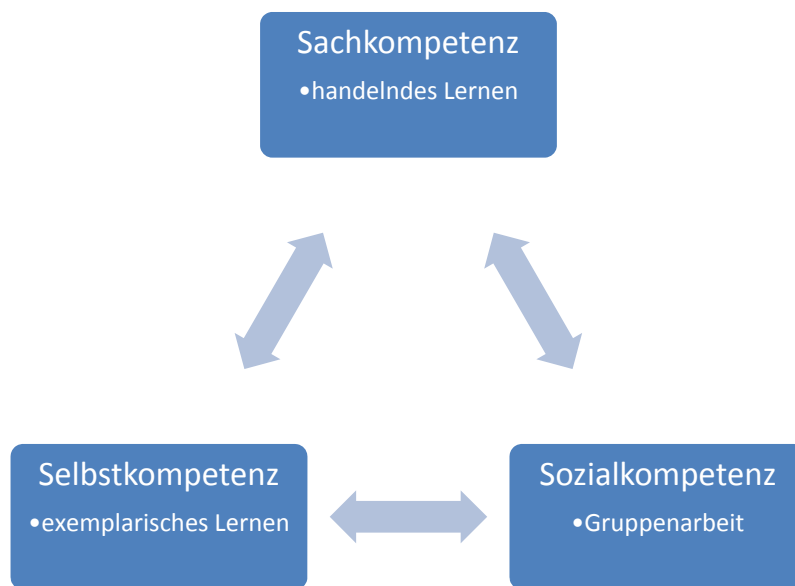


Abbildung 7: Aktive Medienarbeit im Kontext von Medienkompetenz nach Dewe/Sander

2.3.1 CHICAM-Projekt

Das Projekt „Children in Communication about Migration“ (CHICAM) soll an dieser Stelle die Methode der *aktiven Medienarbeit* nach Fred Schell genauer darstellen.

CHICAM initiierten die Londoner Lisbeth de Block und David Buckingham.⁵¹ Das Projekt dauerte insgesamt von 2001 bis 2004 an und wurde in den sechs europäischen Ländern Deutschland, Griechenland, Großbritannien, Italien, Niederlande und Schweden durchgeführt. Die detaillierte Darstellung bezieht sich hier auf ein deutsches *CHICAM*-Projekt.

Wie der Name des Projektes vermuten lässt, geht es hierbei um ein Migrationsthema: Das Angebot richtete sich ausschließlich an Flüchtlinge und Migranten im Alter von 10 bis 14 Jahren, die zu Beginn des Projektes seit etwa einem Jahr im jeweiligen europäischen Land lebten.⁵²

Ziele von *CHICAM* bestanden u.a. daraus, „Kinder aus Migrationskontexten zu befähigen, mit Foto, Video und Internet über Länder-, Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu

⁵¹ vgl. Maurer 2007, S.21

⁵² vgl. ebd., S.22

kommunizieren⁵³ und ihnen „durch eigene Medienproduktionen eine Stimme zu geben, um ihre Anliegen und Bedürfnisse in verschiedene Öffentlichkeiten einbringen zu können.“⁵⁴

Thema waren die „eigenen Lebenssituationen“⁵⁵ der Kinder sowie deren „Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg“.⁵⁶ Dies ist ein inhaltlicher Aspekt mit dem sich aktive Medienarbeit auseinander setzt. Denn es sollte bei der Medienproduktion immer um die Lebenswelt der Jugendlichen gehen, um die Ziele wie die „Entwicklung kommunikativer Kompetenz und die Herstellung von authentischer Erfahrung“⁵⁷ der *aktiven Medienarbeit* zu erreichen.

Auf dieser Grundlage entstanden in den jeweiligen europäischen Ländern *CHICAM*-Medienclubs, die „bis auf eine Ausnahme an Schulen angesiedelt waren.“⁵⁸ In Deutschland entstand ein solcher Club in einer Hauptschule im Großraum Stuttgart mit einem hohen Migrantenanteil.⁵⁹ Zu Beginn des Projektes besuchten die Schüler eine Vorbereitungsklasse. In Baden-Württemberg besuchen Schüler – die über keine ausreichenden Deutschkenntnissen verfügen – diese Klasse, um gezielt durch Sprachförderung für den Regel-Unterricht vorbereitet zu werden. Der Medienclub fand schließlich jede Woche für zwei Stunden im Klassenzimmer und im Computerraum als Nachmittags-AG statt. Es nahmen acht Kinder aus fünf verschiedenen Ländern an diesem Projekt teil. Betreut wurden sie von Medienpädagogen, darunter auch Björn Maurer. Er entwickelte dafür das medienpädagogische Konzept. Die *CHICAM*-Clubs hielten außerdem untereinander über eine *Intranet-Plattform* Kontakt. Das Projekt dauerte ein Jahr an.

Zu Beginn des Projekts beschäftigten sich die Schüler hauptsächlich mit dem Medium Fotografie. Da die Schüler im Stuttgarter *CHICAM*-Medienclub Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten, war es vertrauensfördernder mit nonverbalen Ausdrucksformen zu beginnen. So konnten zum einen ihre Sprachdefizite minimiert und ihnen

⁵³ ebd.

⁵⁴ ebd.

⁵⁵ ebd.

⁵⁶ ebd.

⁵⁷ Schell 1989, S.145

⁵⁸ Maurer 2007, S.22

⁵⁹ vgl. ebd., S.31f

zum anderen das Potential von audiovisuellen Medien vergegenwärtigt werden.⁶⁰ Außerdem ist Fotografie ein Medium, was weniger komplex ist und eine Basis für spätere Arbeiten mit dem Medium Video legt.

Fotografie als Einstieg

Damit das Projekt beginnen konnte, sollten sich zunächst alle *CHICAM*-Clubs mit ihren Teilnehmern im *Intranet* vorstellen. Wie o.g. kamen zuerst Fotos zum Einsatz. So bestand eine der ersten Aufgaben darin, sich gegenseitig mit einer digitalen Fotokamera aufzunehmen.⁶¹ Es entstanden Porträts von allen Teilnehmern. Neben dem Zweck, sich vorzustellen, lernten die Schüler dabei die Elemente der Bildsprache wie Perspektive, Einstellungsgrößen und Dimensionen der Bildkomposition kennen. Hinzukam noch ein Steckbrief mit Angaben zu Name, Alter, Hobbys und ähnliches.

Eine weitere Aufgabe, die über das Projekt hinweg mehrmals angewendet wurde, war eine Fotodokumentation.⁶² Für das Vorstellungsvideo „say hello“, sollte jeder Schüler seinen Alltag dokumentieren. Die Projektleiter verteilten Einwegkameras, die sie nach zwei Wochen einsammelten, um die Fotos zu entwickeln. Im Anschluss wurden die Fotos besprochen. Auf diese Weise erweiterten die Schüler ihre Sprachkompetenzen und erfuhren, dass es auch möglich ist, sich durch Fotos mitzuteilen. Andere Fotodokumentationen beschäftigten sich mit den Themen Freunde, Schule oder Urlaub. Die Fotos verarbeiteten die Schüler dann meist noch zu anderen Medienprodukten weiter. Die Einzelbilder zum Thema Alltag wurden am Computer zu einer *Slideshow* montiert und mit passender Musik unterlegt, die am Ende in das Vorstellungsvideo „say hello“⁶³ einflossen.

⁶⁰ vgl. ebd

⁶¹ vgl. ebd.

⁶² vgl. ebd., S.36

⁶³ CHICAM German Club: Say Hello-Video.

http://www.chicam.org/videos/media/germany/german_hello.html (04.08.2011)



Abbildung 8: Virtuelle Selbstbegegnung⁶⁴

Zwei Beispiele die außerdem mit der Digitalkamera realisiert wurden, waren „virtuelle Selbstbegegnungen“ und „Augen raten“.⁶⁵ „Virtuelle Selbstbegegnungen“ funktionierte, indem mit einer auf einem Stativ festgestellten Fotokamera mehrere Fotos von einer Person an verschiedenen Standorten aufgenommen wurden. Der Bildausschnitt blieb damit immer gleich. Die Club-Teilnehmer bearbeiteten die Fotos anschließend mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms. Sie legten dabei die Fotos übereinander und bearbeiteten den Teil, wo jeweils die Person zu sehen war. Das Ergebnis war ein Foto mit verschiedenen Positionen der Person, die sich selbst gegenüber sitzt. „Augen raten“ realisierte sich so, dass sich die Club-Teilnehmer gegenseitig in der Einstellungsgröße Detail fotografierten. Im Anschluss projizierten die Projektleiter mittels Beamer die Fotos an die Wand und die Schüler sollten raten, wessen Augen da zu sehen sind.

Es entstanden außerdem diverse Knetanimationen, in denen einige Club-Mitglieder Themen, die sie persönlich beschäftigten, zum Ausdruck brachten. Ein Teilnehmer knetete nach Vorlage seiner Fotodokumentation zum Thema „Urlaub“ eine Animation.⁶⁶ „Der erste Schritt, das Kneten, war meist motivierend und machte Spaß. Der zweite Schritt, das Animieren, war schwieriger, da Geduld, Konzentration und Absprachen unter den Beteiligten notwendig waren.“⁶⁷

⁶⁴ vgl. Maurer 2007, S. 35

⁶⁵ vgl. ebd.

⁶⁶ CHICAM German Club: At the beach. http://www.chicam.org/videos/media/germany/at_the_beach.html (07.08.2011)

⁶⁷ vgl. Maurer 2007, S.37

Wie das zuletzt o.g. Beispiel zeigt, hat Fotografie und auch deren Weiterverarbeitung den Nachteil, dass die Faszination dafür bei Kindern und Jugendlichen mit der Zeit abnimmt. Denn mit Fotografie steht nur eine begrenzte Zahl an kreativen Möglichkeiten zu Verfügung. Sind diese ausgeschöpft, ist dieses Medium für Kinder und Jugendliche uninteressant. Außerdem ist ihr Auge es gewohnt, bewegte Bilder zu sehen: Sei es bedingt durch das Fernsehen oder dynamische *Social Communitys*, die Kinder und Jugendliche täglich im Alltag begleiten.

Der Vorteil – gerade von digitaler – Fotografie ist es, dass die Fotos sofort ausgewertet und dadurch die Bildsprache schnell und effizient erlernt werden kann. Dies erweist sich sinnvoll, als Vorstufe zum Medium Video.

Erste Erfahrungen mit Video

Die ersten Erfahrungen mit der Video-Kamera machten die Schüler mit Aufnahmen in ihrem Schulgebäude.⁶⁸

„Im Sinne des selbstentdeckenden Lernens und des wahrnehmungsorientierten, sozialästhetischen Ansatz in der Medienpädagogik nach Röll (1998) sammelten die Teilnehmer zunächst ohne technische bzw. ästhetische Einführung mit der Kamera Bilder.“⁶⁹

Erst im Anschluss, nachdem das Material gesichtet und nach Kriterien wie Wackeln, Gegenlicht oder Unschärfe ausgewertet wurde, lernten die Schüler Kameratechniken kennen. Daraufhin strukturierten sich die Treffen auch allmählich.⁷⁰ So gab es ein Aufgabenblatt, drei *Mini-DV*-Kameras und rollende Stühle mit denen die Schüler sich in „Kamerabewegung“ austesten konnten, was ebenfalls in das Vorstellungsvideo mit einfluss. Über das *CHICAM*-Intranet konnten sich die Schüler dann mit den anderen Clubs über ihre Vorstellungsvideos durch die Kommentarfunktion austauschen.

⁶⁸ ebd., S.32

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ vgl. ebd.

Interviewführung

In einem nächsten Schritt erhielten die Club-Mitglieder eine Einführung in die Interviewtechnik.⁷¹ Sie richteten ihre Aufmerksamkeit auf Hintergrundgeräusche, Bildausschnitt und Fragetechnik. Die erste Aufgabe war eine Straßenumfrage. Die Interviewpartner sollten erzählen, was ihnen an Deutschland gefällt oder auch nicht gefällt.⁷² Neben der Umsetzung von filmischem Wissen, waren die Interviews für die Schüler zugleich eine Herausforderung als Aufgabe selbst.⁷³ Mit dem Risiko von den Interviewpartnern abgewiesen oder nicht verstanden zu werden, mussten sie Mut und Selbstvertrauen beweisen. Anfangs wurden sie daher von einem ihrer Projektleiter motiviert und begleitet. Nach den ersten Erfolgserlebnissen führten sie die Interviews selbstständig durch. Die Idee für eine weitere Straßenumfrage kam schließlich von den Schülern selbst, bei der sie keine Unterstützung mehr wünschten. Dabei ging es um den Irakkrieg⁷⁴, weil dies gerade ein aktuelles Thema darstellte. Durch die Interviews erfuhren sie viele verschiedene Positionen und Sichtweisen – auch von ihren Landsleuten –, die sie dann im Club diskutierten. Somit wurden authentische Erfahrungen hergestellt, was wie o.g. ein wichtiges Ziel von *aktiver Medienarbeit* ist.⁷⁵ Die Schüler erhielten einen Handlungsraum, indem sie ihr Thema – als Migrant in Deutschland zu leben – reflektieren und ihr Wissen erweitern konnten, um die damit einhergehenden Probleme ein Stück zu bewältigen.

Bevor aus den Interviewsequenzen ein fertiges Video entstehen konnte, sichteten sie das Material. Um die Schüler nicht mit zu vielen Aspekten zu überfordern, erhielten sie *rezeptionsleitende Karten*.⁷⁶ Darauf befindet sich immer ein Thema wie z.B. Perspektive, Einstellungsgröße, Lichtverhältnisse oder Gesprächsinhalt. Jeder Schüler bekam eine andere Karte. Nach jeder Videosequenz verteilten die Projektleiter die Karten neu, damit jeder Schüler unterschiedliche Aspekte der Bildgestaltung wahrnehmen konnte.

⁷¹ vgl. ebd., S.33

⁷² CHICAM German Club: What do you think about Germany?

http://www.chicam.org/videos/media/germany/whatdouthink_about_germany.html (04.08.2011)

⁷³ vgl. Maurer 2007, S.37f

⁷⁴ CHICAM German Club: Is war an answer?

http://www.chicam.org/videos/media/germany/is_war_an_answer.html (06.08.2011)

⁷⁵ vgl. Schell 1989, S.145f

⁷⁶ vgl. Maurer 2007, S.33

Neben den sozialen Komponenten, lernten die Schüler auch aus technischer und ästhetischer Sicht mit jeder Aufgabe dazu. „Im Gegensatz zum say hello-Video hatte die Gruppe nun klare Kriterien zur Auswahl des Materials: Tonqualität, Inhalte des Statements, Länge des Statements, Bildqualität.“⁷⁷ Außerdem digitalisierten die Schüler das ausgewählte Material nun selbstständig und beherrschten die Basisfunktionen des Videoschnittprogramms *Adobe Premiere* recht schnell.⁷⁸

Musik-Videoclip

Nachdem die *CHICAM*-Clubmitglieder ihre ersten Videos produziert hatten, sollte nun alle *CHICAM*-Clubs jeweils ein Video zum Thema „Schule“ erstellen.⁷⁹ Björn Maurer, der die Gruppe begleitete, schlug den Schülern vor, einen *Musik-Videoclip* zu produzieren. „Musik war insgesamt ein attraktives Medium für die Gruppe, was sich häufig darin ausdrückte, dass vor dem offiziellen Beginn der Clubtreffen exzessiv und lautstark Musik gehört wurde.“⁸⁰ Als Vorlage diente der *Musik-Videoclip* „Lose yourself“ von *Eminem* (2002), der bei den meisten Schülern beliebt war.⁸¹ Das Musikvideo besteht vorwiegend aus Szenen des Films „8 Mile“ (2003), indem *Eminem* die Hauptrolle spielt. „8 Mile“ erzählt die Geschichte des weißen Rappers Jimmy „Rabbit“ Smith, der in Detroit (USA) in einer Automobilfabrik arbeitet, aber davon träumt ein anerkannter Rapper zu sein. Ein Freund, der Freestyle-Battles in einem Club moderiert, unterstützt ihn dabei. Doch anfangs bekommt er vor Aufregung bei den Battles kein Wort heraus. Denn er ist der einzige weiße Rapper, was den Druck besonders gut zu sein, erhöht. Die Hauptaussage des Songs „Lose yourself“ und des Films „8 Mile“ ist, dass man die Chancen nutzen sollte, die man bekommt, um seinem Traum zu verwirklichen. Gewissermaßen ist dies exemplarisch auf die Lebenswelt der Schüler zu beziehen: Auch sie haben Schwierigkeiten sich in einer fremden Gegend – in Deutschland – verbal auszudrücken und damit verbunden sicherlich auch Zweifel daran, ihre Träume zu verwirklichen. Wie o.g. ist „exemplarisches Lernen“ ein Teil von *aktiver Medienarbeit*. „Es hat zum Ziel, die Adressaten zu befähigen, ihr eigenes Leben als gesellschaftliches Sein

⁷⁷ ebd., S.39

⁷⁸ vgl. ebd.

⁷⁹ vgl. ebd.

⁸⁰ ebd.

⁸¹ vgl. ebd.

wiedererkennen zu können.“⁸² In diesem Sinn gab der Song ihnen Mut, an sich zu glauben und zu erkennen, dass auch andere Menschen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. Mit Hilfe ihres eigenen *Musik-Videoclips* hatten sie die Möglichkeit ihr inneres Gefühlsleben nonverbal auszudrücken. Die Motivation für die Produktion dieses Musik-Videoclips war daher sehr hoch.⁸³ Zwei Mädchen übernahmen die Tanzeinlagen. Die „Jungen griffen lieber zur Kamera und filmten das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven und Distanzen.“⁸⁴ Das Thema „Schule“ sollte durch Aufnahmen vom Schulgebäude eingebaut werden – sowohl durch Außenaufnahmen vom Dach aus, als auch durch Detailaufnahmen im Schulhaus. Die Schüler waren sehr engagiert und brachten eigene Ideen ein. Allerdings „war der Prozess des Filmens für die Club-Mitglieder wichtiger als das Ergebnis.“⁸⁵ Maurer brach den Versuch, mit einzelnen Mitgliedern den Videoclip zu schneiden, ab. Denn das Interesse der Schüler sank. Sie fühlten sich überfordert durch die vielen unterschiedlichen Aufnahmen von Tanzszenen über Schulhofszenen bis hin zu Details. Hinzukam, dass die Zeit von zwei Stunden zum Schneiden in der Woche nicht ausreichte. Außerschulische Termine wurden nicht von allen Eltern geduldet.⁸⁶ „Das Gelingen einer Videoproduktion hängt von allen beteiligten Gruppenmitgliedern ab.“⁸⁷ Somit auch von indirekt Beteiligten, wie Eltern oder Lehrern.

Bildsprache im interkulturellen Zusammenhang

Weshalb dieses Projekt sich hauptsächlich auf die Medien Fotografie und Video im Hinblick auf aktive Medienarbeit begrenzt, ist eindeutig: Die Schüler haben Sprachschwierigkeiten und sollten durch das Projekt Selbstbewusstsein entwickeln, sowie befähigt werden sich mit nonverbalen Mitteln auszudrücken. Mit Hörfunkbeiträgen hätten diese Ziele demnach nicht erreicht werden können. Demnach ergeben sich für Peter Holzwarth folgende Vorteile, im interkulturellen Kontext auf die verwendeten visuellen Medien bezogen.⁸⁸

⁸² Schell 1989, S.167

⁸³ vgl. Maurer, S.39ff

⁸⁴ ebd., S.40

⁸⁵ ebd., S.41

⁸⁶ vgl. ebd., S.47

⁸⁷ Schell 1989, S.194

⁸⁸ Holzwarth 2007, S.106f

- Visuelle Symbole sind oft universell verständlich, was die Kommunikation mittels Bildern und Tönen über Sprachbarrieren hinweg erleichtert.
- Fotografie und Video bieten die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Lebenswelt von außen aus der Perspektive des Fremden zu sehen.
- Durch Bilder, Töne und Musik wird die emotionale Ebene angesprochen.
- Bilder sagen oft mehr als 1000 Worte.
- Wirklichkeit über die Produktion von Bildern anzueignen ist aktive und kreative Form der Auseinandersetzung.
- Durch Medienarbeit manifestieren sich Lernprozesse in Form von Produkten, die Kinder mit nach Hause nehmen und anderen zeigen können.
- Über die Präsentation von fertigen Medienprodukten können die Macher Anerkennung und positives Feedback erfahren.

2.3.2 Bedeutung von aktiver Videoarbeit

Wie das *CHICAM*-Projekt zeigt, bietet das Medium Video eine große Palette an Ausdrucksmöglichkeiten im Gegensatz zu Schrift und Sprache: verbale, visuelle und audiovisuelle.⁸⁹ „Die kommunikative Leistung der abstrakten Zeichensysteme Sprache und Schrift ist abhängig von Bedeutungszuschreibungen, die alle Kommunizierenden gleichermaßen kennen.“⁹⁰ Im Video können die Grenzen – die Sprache und Schrift setzen – erweitert werden. „Jugendliche können somit die gesamte Palette ihrer Ausdrucksformen und -fähigkeiten in den Lernprozeß einbringen.“⁹¹ Abgesehen davon, dass es den *CHICAM*-Teilnehmern schwer fiel, sich sprachlich mitzuteilen, sind non-verbale Elemente im Allgemeinen in der Kommunikation von essentiellern Wert.⁹² Erst

⁸⁹ vgl. Schell 1989, S.181

⁹⁰ ebd.

⁹¹ ebd., S.182

⁹² vgl. ebd., S.185

durch Mimik, Gestik, Körpersprache oder Klang der Stimme sind sprachliche Inhalte zu encodieren. Oftmals reichen diese Kommunikationsformen aus, um Botschaften zu senden. Lachen, weinen oder tanzen sind universelle Symbole, die jeder Mensch – egal welcher Herkunft – zu verstehen weiß. Hinzukommt, dass Sprache oder Schrift häufig nicht ausreichen, um tatsächlich Erfahrenes darzustellen – erst Recht nicht, wenn es um sinnliche Erfahrungen geht. In einem Video hingegen können „sinnliche und emotionale Erfahrungen (...) analog abgebildet werden, da die Notwendigkeit der Transformation in ein abstraktes Zeichensystem entfällt.“⁹³

Ein weiterer Grund, warum sich *aktive Medienarbeit* mit dem Medium Video als sinnvoll erweist, ist, dass Jugendliche heute mit Medien aufwachsen, die sehr bildbeladen sind.⁹⁴ Fernsehen, Computer und Internet bringen sie dazu, Sachverhalte eher durch Bilder zu deuten als durch Sprache oder Schrift.

„Darüber hinaus kommt die (Medien)Pädagogik nicht umhin, die veränderten Wahrnehmungsformen in ihre Überlegungen und Bemühungen einzubeziehen. D.h. sie kann sich in einer sozialen Realität, in der Bilder einen bedeutenden Stellenwert haben, nicht allein auf die Befähigung zum Begriffsdenken, zum Umgang mit Sprache und Schrift kaprizieren, sondern muß auch die Befähigung zum Bilddenken als ihre Aufgabe begreifen.“⁹⁵

Aus *medienpädagogischer* Sicht ist *Videoarbeit* außerdem nützlich, um zu lernen, wie man effektiv und respektvoll in einer Gruppe arbeitet.⁹⁶ Im Gegensatz zu Fotografie entsteht ein Video nur durch Aufgabenverteilung innerhalb eines Teams. Des Weiteren ermöglicht *Videoarbeit* eine intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema. Dabei geht es um inhaltliche Diskussionen. Aber auch darum, sein Anliegen klar formulieren und vertreten zu können. Ein weiterer Vorteil ist, dass – anders als im regulären Schulunterricht – bei der Produktion eines Videofilms neben kognitiven besonders kreative Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gefördert werden und die Arbeit bzw. der Lernprozess, ihnen meist Spaß macht.

⁹³ ebd., S.183

⁹⁴ vgl. ebd.

⁹⁵ ebd., S.183f

⁹⁶ vgl. ebd., S.185

3 SAEK Pentacon Dresden

Ähnlich wie *Offene Kanäle*, ist der Zugang in *Sächsische Ausbildungs- und Erprobungskanäle* (SAEK) i.d.R. für alle Bürger offen. Dies trifft auf die *Ausbildungs- und Fortbildungskanäle* in Bayern nicht zu.⁹⁷ In der Zielsetzung unterscheiden sich alle drei Angebote: *Offene Kanäle* dienen vor allem dazu, den Artikel 5 „Freie Meinungsäußerung“ im Grundgesetz umzusetzen. *Ausbildungs- und Fortbildungskanäle* verfolgen das Ziel, journalistischen Nachwuchs auszubilden. SAEK wiederum setzen sich hauptsächlich für die Vermittlung von *Medienkompetenz* ein, d.h. sie bieten Projekte und Kurse an, damit sich interessierte Bürger im Mediensektor weiterbilden und ausprobieren können.

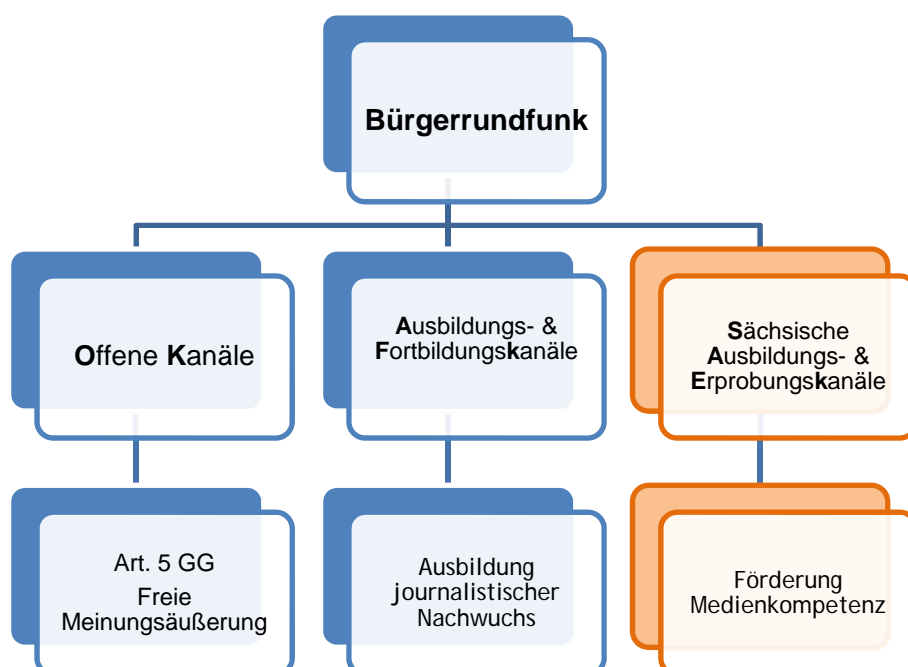


Abbildung 9: Einordnung der SAEK im deutschen Bürgerrundfunk

⁹⁷ Hüther/ Schorb (Hg.) 2005, S.50

Seit 1997 gibt es acht SAEK in den Städten Dresden, Leipzig, Chemnitz, Bautzen, Görlitz, Plauen und Zwickau, deren Gründung auf einer medienpädagogischen Initiative der Sächsischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (SLM) beruhen.⁹⁸

Die SAEK verfolgen zwei Ziele: Vermittlung von journalistischem und technischem Wissen im Fernseh-, Hörfunk- und Multimediabereich sowie Anregung zum kritischen und bewussten Umgang mit Medien.⁹⁹

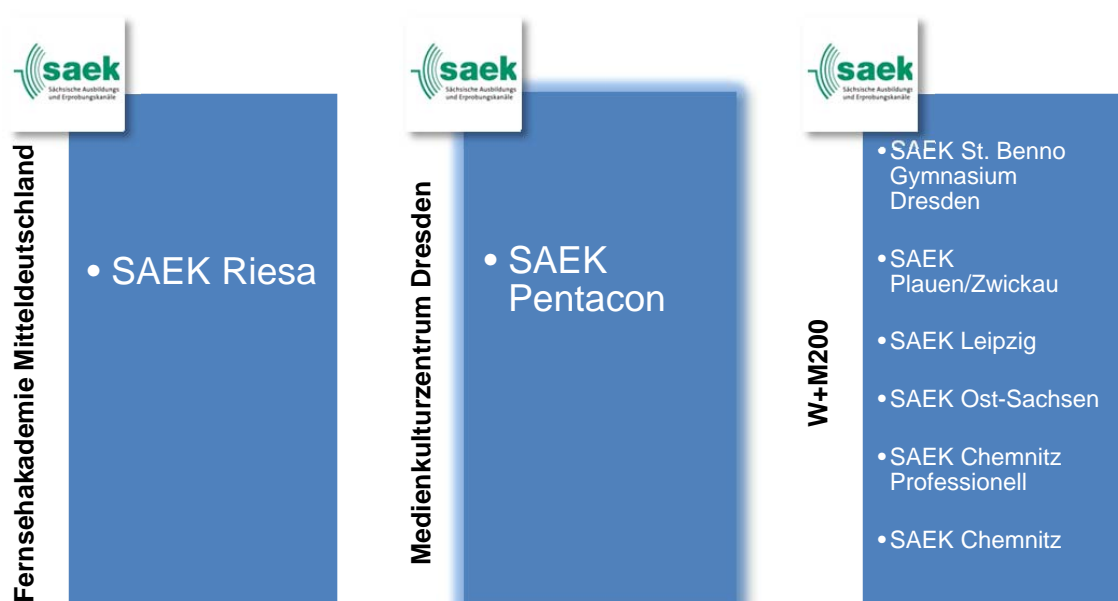


Abbildung 10: SAEK in Sachsen nach Betreiber geordnet

Die SAEK St. Benno Gymnasium Dresden, Bautzen, Görlitz, Plauen, Riesa und Zwickau richten sich vorrangig an Schülerinnen und Schüler. Die SAEK in Dresden, Leipzig und Chemnitz stehen allen Bürgern offen.¹⁰⁰

An Journalisten und Nachwuchs-Journalisten richtet sich der SAEK Chemnitz Professionell.¹⁰¹

⁹⁸ Sächsische Landesmedienanstalt. <http://www.slm-online.de> (18.07.2011)

⁹⁹ ebd.

¹⁰⁰ ebd.

SAEK Pentacon Dresden

Der *SAEK Pentacon Dresden* wird vom *Medienkulturzentrum Dresden e.V.* betrieben. Zum *SAEK Pentacon Dresden* gehören heute die Bereiche Video, Hörfunk und Multimedia. 1997 war das Fernsehstudio ein eigenständiger *SAEK* im Haus des Medienkulturzentrums. 2001 wurde auch der Hörfunkbereich – ebenfalls eigenständig – zum *SAEK* ernannt. Seit 2004 gehören beide *SAEK*-Bereiche – Film und Hörfunk – zusammen. 2008 kam der Multimedia-Bereich hinzu.

Abweichend von den anderen *SAEK* in Sachsen ist der *SAEK Pentacon Dresden* lediglich ein Teilbereich des *Medienkulturzentrum Dresden e.V.*, d.h. es gibt neben dem *SAEK*-Anteil auch noch das *Projektbüro*, den *Kita-Bildungsserver* sowie ein *Regionales Trainingscenter* von Apple.

Zur zentralen Aufgabe des Vereins gehört es, die Bürger zu einem künstlerischen und gewissenhaften Umgang mit Medien zu animieren.¹⁰² Die Angebote richten sich vorwiegend an Schüler, Studenten, Eltern, Pädagogen und Senioren. Das Ziel, die Vermittlung von *Medienkompetenz*, ist damit auf alle Bürger abgestimmt.¹⁰³ Eingeschlossen sind damit *Medienerziehung* von Kindern, *medienpädagogische* Arbeit sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Außerdem ist der Verein als landesweiter Träger der Jugendhilfe anerkannt und als soziokulturelles Zentrum Mitglied im Landes- und Bundesverband Soziokultur vertreten.

Im Audio-, Video- und Multimediabereich werden vor allem Schulprojekte und Einstiegs-, Weiterbildungs-, und Spezialkurse durchgeführt.¹⁰⁴

Das *SAEK Audio* verfügt zudem über zwei Tonstudios, in denen die Redaktionen „Das Magazin“, der „Club Hördetektive“, die Kinderredaktion „Brücke“ und die Seniorenredaktion „Brücke“ arbeiten.¹⁰⁵ Im *SAEK Video* werden die monatlichen Sendefenster „TEMP“ und „PROfeel“ produziert und anschließend im *Dresden Fernsehen* veröffentlicht. Das *SAEK Video* ist außerdem mit einem Fernsehstudio, drei Schnittplätzen und einem Multimedia-Pool ausgestattet. Diese können bei Projekten und Kursen benutzt

¹⁰¹ ebd.

¹⁰² Medienkulturzentrum Dresden e.V. <http://www.medienkulturzentrum.de> (18.07.2011)

¹⁰³ ebd.

¹⁰⁴ ebd.

¹⁰⁵ ebd.

oder auch zu anderen Anlässen angemietet werden. Auch Technik von Kamera, über Mikrofon bis hin zum Lichtkoffer können hier ausgeliehen werden.

Das Projektbüro organisiert medienpädagogische Events, wie z.B. den Deutschen Multimediapreis „MB21 – Mediale Bildwelten“ oder AMD Changing the Game. Die Events beinhalten beispielsweise Wettbewerbsausschreibungen oder Workshops für Kinder und Jugendliche zu einem bestimmten Thema, welches mittels Medien kritisch beleuchtet werden soll.

Der *Sächsische Kita-Bildungsserver* richtet sich an Eltern und Pädagogen. Er dient als Informationsportal zu den Themen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern.

Im *Regionalen Trainingscenter* werden Schulungen und Projekte mit der Soft- und Hardware von *Apple Macintosh* durchgeführt, um diese Art von Computern besser beherrschen zu können.

Medienkulturzentrum Dresden e.V.				
SAEK Audio - Video - Multimedia		Projektbüro	Sächsischer Kita Bildungs-server	Regionales Trainings Center
Audio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Magazin ▪ Club Hördetektive ▪ Kinder & Seniorenredaktion "Brücke" 	Video <ul style="list-style-type: none"> ▪ TEMP ▪ PROfeel 	   Changing the Game Organisation medien- pädagogischer Events	 Informationsportal für Bildung, Erziehung und Be- treuung von Kindern www.kita-bildungsserver.de	 Schulungen und Projekte mit Apple Macintosh Soft- und Hard- ware
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulprojekte ▪ Aus-, Weiterbildungs- und Spezialkurse ▪ Benutzung der Technik im Haus ▪ Ausleihe der Technik 				

Abbildung 11: Übersicht der Angebote des Medienkulturzentrum Dresden e.V.

4 Forschungsdesign

Um den Ablauf der *empirischen Untersuchung* im *SAEK Pentacon Dresden* deutlich zu machen, folgt an dieser Stelle eine Erläuterung zum *Forschungsdesign*.¹⁰⁶ Dieses beinhaltet die Rahmenbedingungen der Untersuchung sowie die Vorgehensweise der Datengewinnung und Datenauswertung.

4.1 Rahmenbedingungen

Um die Wirksamkeit von *aktiver Medienarbeit* am Beispiel der Videoprojekte im *SAEK Pentacon* des *Medienkulturzentrums Dresden e.V.* untersuchen zu können, liegt es nahe, dazu die Projektteilnehmer zu befragen. Denn sie sind es, die in erster Linie Antworten darüber liefern können, wie die *Medienkompetenz-Vermittlung* aus ihrer Sicht tatsächlich realisiert wird. Um eine gute Vergleichbarkeit und eine schnelle Auswertung zu gewährleisten, eignet sich für diese Befragung ein *Fragebogen*¹⁰⁷. Er gibt erste Aufschlüsse, die sich anschließend *qualitativ* auswerten lassen. Da diese Untersuchung *medienpädagogische* Arbeit mit Kindern und Jugendlichen behandelt und auch die Projekten untereinander vergleichbar sein sollten, bezieht sich die *Stichprobe* der *Fragebogenadressaten* auf eine bestimmte Gruppe – in diesem Fall auf Gymnasi-schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren.

Triangulation

Um eine möglichst objektive Darstellung der evaluierten Videoprojekte sicher zu stellen, fließen neben der Sicht der Schüler zwei weitere Perspektiven in die Untersuchung mit ein: Die Sicht der Autorin als *teilnehmende Beobachterin*¹⁰⁸ und die pädagogische Sicht der Lehrer mittels *Experteninterviews*¹⁰⁹. Dieses *Forschungsdesign* nennt man auch *Triangulation*.¹¹⁰ Der Begriff ist als Metapher auf den Bereich der Landvermes-

¹⁰⁶ vgl. ebd., S.70

¹⁰⁷ s. Anhang: Fragebogen, S.XII

¹⁰⁸ vgl. Hug 2010, S.108

¹⁰⁹ vgl. ebd., S.104

¹¹⁰ Flick 2011, S.11

sung und Geodäsie zurückzuführen und bezeichnet die Strategie, „um von verschiedenen Referenzpunkten aus die exakte Position eines Objektes zu lokalisieren (Smith 1975: 273, zit. Nach Jick 1983: 136).“¹¹¹ Neben verschiedenen Gesichtspunkten spielen zudem verschiedene Methoden eine Rolle.

Teilnehmende Beobachtung

Die Autorin fungiert als *teilnehmende Beobachterin*, um eine möglichst natürliche *Feldforschung* zu gewährleisten. Die *Experteninterviews* ergeben sich aus der Auswertung der *quantitativen* Befragung der Schüler und finden demzufolge nach den Videoprojekten statt. Sie sollen Auskunft darüber geben, wie Lehrer die Erfahrung ihrer Schüler mit *aktiver Medienarbeit* einschätzen und damit *qualitative* Daten für die *empirische Untersuchung* liefern.

Experteninterview

Die *Experteninterviews* dienen hierbei der *qualitativen* Datenerhebung. Nach Auswertung der *quantitativen Befragung* der Schüler ergibt sich ein Leitfaden, an den das Interview anknüpft. Durch die Auswahl der Befragten für das Interview ist es außerdem möglich, eine Gegenüberstellung der Projekte herzustellen.

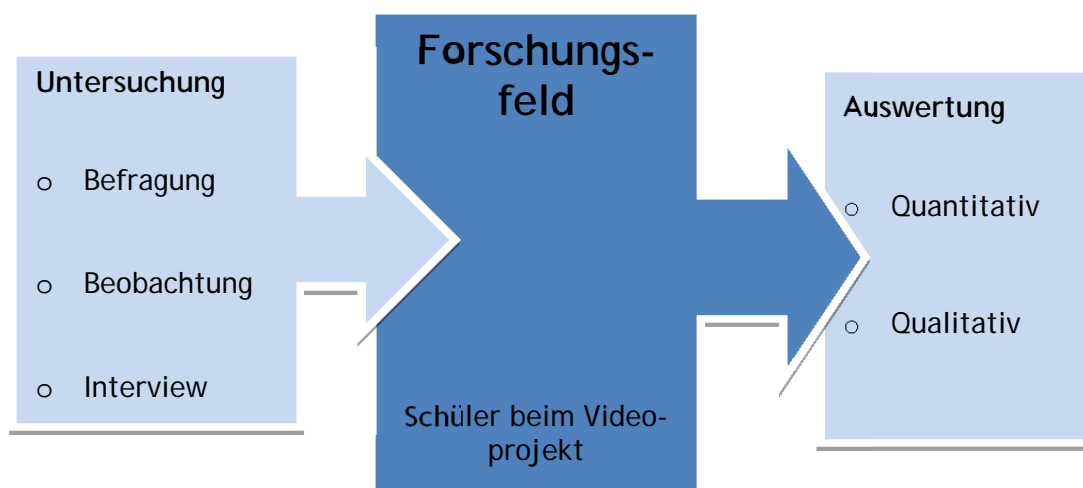


Abbildung 12: Ablauf der empirischen Untersuchung

¹¹¹ ebd.

4.2 Datengewinnung und Datenauswertung

In der Zeit vom 22. März bis zum 27. Mai 2011 wurden insgesamt sechs Videoprojekte mit drei unterschiedlichen Gymnasien im SAEK Pentacon des Medienkulturzentrums Dresden e.V. durchgeführt. Dabei wurden insgesamt 54 Schüler der sechsten und achten Klasse mittels *halbstandardisiertem Fragebogen* befragt. *Halbstandardisiert* deshalb, weil in manchen Bereichen die Antwortvielfalt noch nicht bekannt war. *Offene Fragen* wurden jedoch bei der Auswertung kategorisiert, sodass es sich hierbei um eine *quantitative* Erhebung handelt.

Fragebogen

Der *Fragebogen* enthält fünf Fragen zum Projekt und zwei Angaben zur Person. Es gibt *offene* und *geschlossene* Fragen. Nur eine Frage gibt Antworten vor und hält eine Alternative offen – eine *halboffene* Frage. Kriterien, die der *Fragebogen*¹¹² behandelt, sind:

- **Selbstkompetenz**
 - (1) Motive der Schüler, am Videoprojekt teilzunehmen (*halboffen*),
 - (2) Wissensfrage, um einzuschätzen wie gut oder schlecht Gelerntes medienkritisch hinterfragt wurde (*offen*)
 - (3) Einschätzung, welche Lernmethode dem einzelnen Schüler am geeignetensten erscheint (*geschlossen*)
- **Sach- und Sozialkompetenz**
 - Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Schüler (*offen*)
- **Bewertung des Projekts**
 - Die allgemeinen Einstellungen der Schüler zum Projekt (*geschlossen*)
- **Soziodemografische Angaben**
 - Alter und Geschlecht

¹¹² s. Anhang: Fragebogen, S.XII

Da die meisten Projekte lediglich drei Tage andauern, eignete sich die Befragung der Schüler als Reflexion des Projekts. Eine zusätzliche *Befragung* vor dem Projekt, um die Wissensaneignung innerhalb der kurzen Zeit zu beleuchten, wäre demnach kaum messbar und auch zeitlich nicht realisierbar gewesen.

Die *quantitative* Auswertung der *Fragebögen* erfolgt mit dem Programm *SPSS* nach Häufigkeiten und mit Kreuztabellen. Für die Arbeit sind die Ergebnisse grafisch umgesetzt.

Beobachtung

Die *Beobachtungen* der teilnehmenden Autorin wurden nach dem jeweiligen Projekt reflektierend niedergeschrieben. Zum einen bestand die Gefahr, dass sich die Projektteilnehmer abweichend verhalten oder gestört fühlen, sofern sie bemerken, dass sie beobachtet werden. Zum anderen ist es schwierig, Beobachten und Mitwirken am Projekt gleichzeitig durchzuführen.

Um die Objektivität zu gewährleisten, wurden jedem Videoprojekt gleiche Kriterien zur *Beobachtung* vorgeschrieben:¹¹³

- **Projektbezogene Daten**
Dauer des Projekts, Anzahl der Schüler/ nach Geschlecht, Ablauf des Projekts
- **Schülerbezogene Daten**
Teamarbeit untereinander, Auffassungsgabe, Kreativität, Umsetzung des Projekts
- **Lehrerbezogene Daten**
Teilnahme der Lehrer im Projekt

Beobachtungen bezüglich der eigenen Teilnahme im Projekt schließt die Autorin aus, um objektiv zu bleiben.

¹¹³ s. Anhang: Beobachtungsbogen - Beispiel, S.XVI

Experteninterview

Die *Experteninterviews* mit den Lehrern sind auf Grundlage der ausgewerteten *Fragebögen* erstellt. So ergibt sich ein *Interview-Leitfaden*, der folgende Themen behandelt:

- **Sach- und Sozialkompetenz**
Mögliche Erklärungen für neu Gelerntes und für die besser geeignete Lernmethode aus Sicht der Schüler
- **Selbstkompetenz**
Motivation und Ziele der Schule und des Lehrers an das Videoprojekt
- **Bewertung**
Einschätzung der Effektivität der aktiven Medienarbeit
- **Zukunft**
Wünsche oder Anregungen des Lehrers für zukünftige Videoprojekte

Diese Interviews ermöglichen eine weitere Sicht auf den *Forschungsgegenstand* und tragen *qualitative* Daten zur Untersuchung der Videoprojekte bei. Die *mündlichen Befragungen* sind aufgezeichnet und *transkribiert*.¹¹⁴

¹¹⁴ s. Anhang: Transkription, S.XVII – XVII

5 Videoprojektarten im SAEK Pentacon

Der *SAEK Pentacon Dresden* bietet verschiedene Schulprojekte an, damit Kinder und Jugendliche einen verantwortungsbewussten und kreativen Umgang mit Medien erlernen. Die Medienprojekte befassen sich jeweils mit den Bereichen Hörfunk, Multimedia, Film und Trickfilm.

In der Regel kommen Lehrer aus Eigeninitiative mit ihren Ideen für ein Projekt auf das SAEK Pentacon zu. Sie haben dann die Möglichkeit, aus mehreren Projektvarianten¹¹⁵ auszuwählen, welche für alle Medienbereiche gelten:

- **1 Projekttag**

Hier können Schüler einen ersten Einblick in die Studiotchnik des Hörfunks und des Films erlangen. Es gibt eine Führung durch beide Bereiche.

- **3 Projektstage**

Im Vorfeld wird eine Idee – in Absprache mit dem *SAEK Pentacon Dresden* – ausgearbeitet. Vor Ort wird diese dann im Hörfunk- oder Filmstudio umgesetzt.

- **1 Projektwoche**

Hier wird ein Medium mit allen Produktionsschritten im *SAEK Pentacon Dresden* erstellt. Das kann ein *Trickfilm*, *Videofilm*, Hörspiel oder auch *Foto-Comic* sein.

¹¹⁵ Medienkulturzentrum Dresden e.V. <http://www.medienkulturzentrum.de> (10.07.2011)

Im Videobereich werden in der Praxis allerdings hauptsächlich folgende Projektarten umgesetzt:¹¹⁶

Videoprojekt	kurz	intensiv	gestreckt
Stundenumfang im SAEK-Pentacon	Ø 15 Stunden	40 Stunden	Ø 25 Stunden
Stundenumfang Gesamt	35 Stunden		48 Stunden
Teilnehmer	8	13	24
Alter	11-13	14-16	14-16
Tage	3	10	Ø 20
Durchführung	mit Pausen zwischen den Tagen	durchgängig	wöchentliche Treffen
Umsetzung	<div> <div></div> Vorarbeit <div></div> mit dem SAEK Pentacon </div>		
Ideenfindung			
Drehbuch schreiben			
Drehplan			
Film drehen			
Film schneiden			

Abbildung 13: Videoprojektarten im SAEK Pentacon Dresden

¹¹⁶ s. Kapitel: 5.1ff, S.43-45

5.1 Kurz

Diese Videoprojekte dauern drei Tage an, die nicht durchgehend stattfinden. In den untersuchten Projekten dieser Art hatten hier die Schüler die Wahl zwischen Hörfunk- und Videoprojekt. Es nahmen ausschließlich Schüler der sechsten Klasse an den Projekten teil. Die Teilnehmeranzahl lag bei acht Schülern.

Aufgrund der kurzen Zeit arbeiten die Schüler bei dieser Art Videoprojekt bereits im Vorfeld ihre Idee und ihr Drehbuch aus. Dafür werden vorwiegend die Unterrichtsstunden genutzt, in denen es am Ende eine Note gibt. Bei den evaluierten Projekten waren es die Sprachstunden wie Deutsch und Englisch. Die Gesamtdauer des Projekts nimmt damit etwa zwei Wochen ein. Ziele wurden hier zwischen Lehrern und dem *SAEK Pentacon Dresden* abgestimmt. Die Mitarbeiter des *SAEK Pentacon Dresden* begleiten und beraten die Schüler bei der Umsetzung ihres Videofilms. Da Aufnahmen im Freien oder an unterschiedlichen Orten viel Zeit und Vorbereitung benötigen, haben hier die Schüler die Möglichkeit, den Ablauf einer *Studioproduktion* kennen zu lernen. So ist es ihnen möglich, die Funktionen von *Regie* (Licht- und Toneinstellung) und *Bluescreens* zu entdecken.

Bevor das mitgebrachte Drehbuch im Studio produziert wird, gibt es eine Vorstellungsrunde mit dem Projektleiter des *SAEK Pentacon Dresden*. Jeder Schüler erzählt, welche Medien er gern nutzt und inwiefern er sich mit der Filmproduktion schon auskennt. Wenn die Szene, die anschließend aufgenommen und gespielt werden soll, besprochen ist, erfolgt eine Einweisung in die Lichttechnik und die Funktionsweise des *Bluescreens*.

Wenn alle Szenen fertig gedreht sind, bekommen die Schüler eine Einweisung in die Schnittsoftware. Da nur eine effektive Mitarbeit bei maximal vier Schülern an einem Schnittplatz garantiert ist, beschäftigen sich die anderen Schüler mit der Suche nach passender Musik und Tönen oder mit der Gestaltung eines *DVD-Covers*. Die Vorführung der Filme erfolgte bei diesen Projekten in der Schule.

5.2 Intensiv

Diese Videoprojekte dauern durchgehend zwei Wochen. Die Auswahl um welches Medienprojekt und meist auch um welches Thema, es sich handeln soll, wird vorher zwischen Lehrern, Schülern und dem *SAEK Pentacon Dresden* ausgehandelt. Die Schüler haben in der Zeit keinen Unterricht, sondern arbeiten ausschließlich an ihrem Videoprojekt. In den untersuchten Projekten dieser Art waren allerdings auch Klassen des sportlichen Profils dabei, die dennoch an ihre Trainingszeiten gebunden waren. Die Gesamtstundenanzahl der evaluierten Projekte betrug 40 Stunden. Die Anzahl der 14- bis 16-Jährigen lag bei dreizehn.

Da hier umfassend an Zeit zur Verfügung steht, benötigt diese Art von Videoprojekt keine weitere Vorbereitung. Bei der Einführung in das Projekt reflektieren auch hier die Schüler ihrer Mediennutzung und ihre bisherigen Kenntnisse zur Filmproduktion. Außerdem gibt der Projektleiter des *SAEK Pentacon Dresden* einen Einblick in die Medienlandschaft und in die *Filmgenres*.

Bevor ein *Drehablaufplan* erstellt werden kann, tragen die Schüler ihre Ideen für den Film in einem *Brainstorming* zusammen. Sobald der Drehplan fertig ausgearbeitet ist, lernen die Schüler die Funktionsweise der Kamera kennen. Jeder probiert die Funktionen einmal aus und untersucht, welche Wirkung mit welcher Perspektive sowie Einstellungsgröße erzielt werden kann.

Ab dem dritten Tag führten die Schüler der *evaluierten* Videoprojekte dieser Art ihre Aufnahmen an verschiedenen Orten durch. Meistens begleiteten sie dabei Mitarbeiter des *SAEK Pentacon Dresden*.

Die zweite Woche des Videoprojektes wird in dieser Projektart ausschließlich für den Filmschnitt verwendet. Auch hier gibt es zuerst eine Einführung in die *Schnittsoftware* und in die *Schnittarten*. Da nicht alle Schüler an einem *Schnittplatz* mitarbeiten können, teilen sie sich auch hier in Gruppen auf. Die Gruppen, die nicht am Schnittplatz sind, suchen dann Musik und Töne heraus oder gestalten ein *DVD-Cover* für den Film.

5.3 Gestreckt

Diese Videoprojekte begleiten mehrere Monate lang ein Unterrichtsfach oder ein Profil. In den untersuchten Projekten dieser Art wurde das künstlerische Profil der achten Klasse eines Dresdner Gymnasiums begleitet. Die Gesamtstundenanzahl lag bei diesem Projekt bei knapp 50 Stunden. Davon verbrachten die Schüler die Hälfte der Zeit im *SAEK Pentacon Dresden*. Sonst nutzten die Schüler die Stunden des Kunstunterrichts und teilweise auch zusätzlich ihre Freizeit.

Zu Beginn stellt sich der Projektleiter vom *SAEK Pentacon* immer bei den Schülern vor und bespricht mit ihnen erste Ideen zum Projekt. Die Lehrer sammeln diese und beschließen im Schülerverband, um welches Thema es sich handeln soll. Im nächsten Schritt besprechen alle Gruppen mit dem Projektleiter ihr Vorhaben. Der Projektleiter berät dabei, sobald die jeweilige Idee in einem *Exposé* niedergeschrieben ist.

Bevor das *Drehbuch* der einzelnen Projektgruppen entstehen kann, hält der Projektleiter eine Einführung in die verschiedenen *Einstellungsgrößen* und in die Funktionsweise der Kamera. Dazu fand im *evaluierten* Projekt ein spezielles Kameratraining statt, bei dem jeder Schüler die Kamera ausprobieren kann.

Ist das *Drehbuch* ausgearbeitet, leihen sich die Schüler individuell Kameras und Stativ im *SAEK Pentacon Dresden* aus, um ihre Ideen schließlich an geeigneten Orten umzusetzen.

Für den Schnitt hat jede Gruppe so viel Zeit, wie sie braucht. In diesem Fall benötigten die Gruppen durchschnittlich zwölf Stunden. Beim *Filmschnitt* werden die Schüler gruppenweise durch Mitarbeiter des *SAEK Pentacon* in die *Software* eingewiesen, die für weitere Rückfragen jederzeit zur Verfügung stehen.

Eine Filmvorführung und die entsprechende Auswertung der entstandenen Filme fanden bei diesem Projekt allein unter den Lehrern und Schülern statt.

6 Auswertung

Die Auswertung dient dazu, auf die eingangs gestellten Fragen Antworten zu finden. D.h. Fragen wie z.B., welchen Nutzen die Videoprojekte des *SAEK Pentacon* i.S. der aktiven Medienarbeit haben und welche Bereichen der Medienkompetenz-Vermittlung schwierig zu erreichen sind und warum. Als erstes folgt ein Überblick über die Soziodemografie der befragten Schüler. Daran setzt die Ausgangslage der Videoprojekte an. Die zwei darauf folgenden Unterkapitel gehen schließlich intensiver auf die vorangestellte Fragestellung ein: Zum einen auf die Lernmethode, welche aktive Medienarbeit ausmacht und zum anderen auf die neu erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich mit Medienkompetenz beschäftigen. Diese werden von allen drei Perspektiven - wie im Forschungsdesign erläutert - beleuchtet. Zum Abschluss folgt eine allgemeine Auswertung der Videoprojekte.

6.1 Soziodemografie

Insgesamt nahmen 54 Gymnasialschüler an der Untersuchung im Zeitraum vom 22. März bis zum 27. Mai 2011 teil. In der Zeit fanden sechs Videoprojekte, nach den beschriebenen Videoprojektarten, statt. 43 Prozent der Schüler besuchten die sechste Klasse, 57 Prozent die achte Klasse. Es nahmen mehr weibliche (56 Prozent) als männliche (44 Prozent) Schüler an den Projekten teil. Dies kann darauf zurück zu führen sein, dass mehr junge Frauen mit dem Abitur die schulische Laufbahn in Sachsen abschließen als junge Männer.¹¹⁷

¹¹⁷ vgl. Statistisches Landesamt Sachsen 2008

6.2 Ausgangslage der Videoprojekte

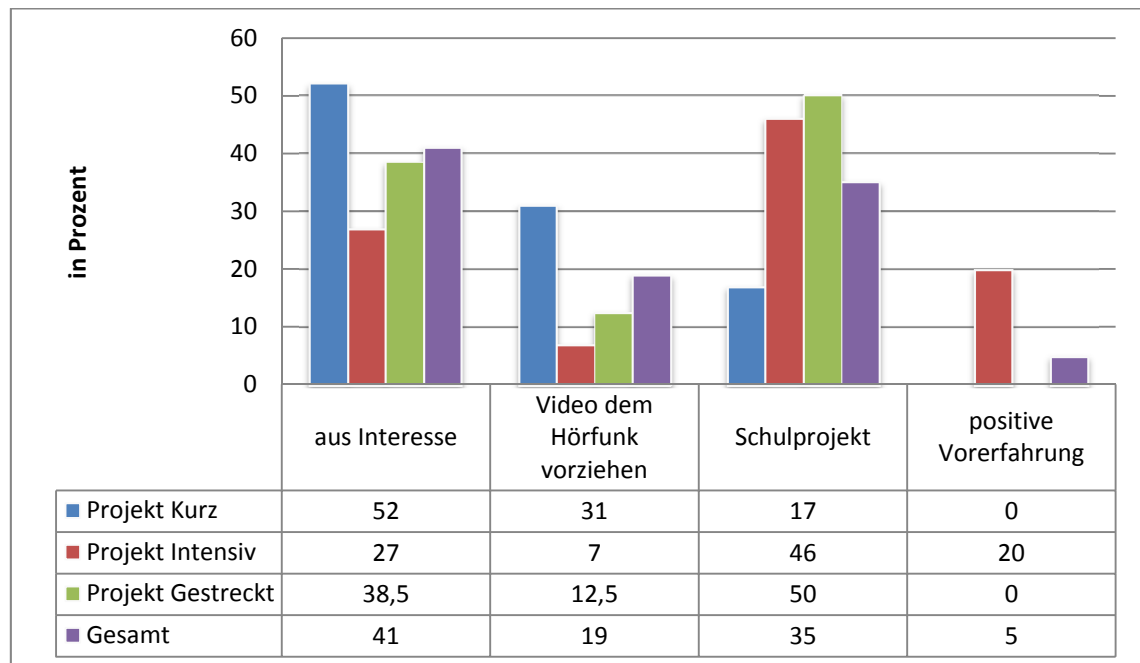


Abbildung 14: Motive der Schüler, am Videoprojekt teilzunehmen

Die Frage, aus welchem Grund die Schüler am Videoprojekt teilnehmen, soll Aufschluss darüber geben, wie sie dem Projekt in der Anfangsphase gegenüber standen: Wussten sie, was sie erwartet? Kamen sie aus eigenem Interesse in das Projekt? Hatten sie bereits Erfahrung mit dem Medium Video?

Wie in *Abbildung 15* zu erkennen ist, nennen die meisten Schüler „aus Interesse“ (41 Prozent), wie ein Videofilm entsteht als Grund für ihre Teilnahme am Videoprojekt. Dicht gefolgt davon, geben sie an, an diesem Projekt teilzunehmen, weil es ein „Schulprojekt“ (35 Prozent) ist. Dies könnte darauf schließen lassen, dass diese Schüler noch keine konkrete Vorstellung davon haben, was sie im Videoprojekt erwartet. Demnach wäre Ihre Bereitschaft, am Videoprojekt teilzunehmen, so zu beschreiben, wie sie häufig im Schulunterricht stattfindet: Es auf sich zukommen lassen, weil das Thema bzw. das Vorhaben des Lehrers noch nicht bekannt ist. An dritter Stelle folgt die „Favorisierung des Mediums Video gegenüber dem Medium Hörfunk“ (19 Prozent). Hier könnte davon ausgegangen werden, dass die Schüler im Alltag mehr Videos und Filme schauen als Radio zu hören. An letzter Stelle werden zu einem kleinen Teil „positive Vorerfahrungen“ (5 Prozent) mit dem Medium Video genannt. Damit gemeint sind

bspw. gerne Drehbücher zu schreiben, gerne zu Schauspielern oder gerne zu filmen. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Schüler sehr motiviert sind, am Videoprojekt teilzuhaben.

Videoprojekt *Kurz*

Im Videoprojekt *Kurz* steht ebenfalls „Interesse“ (52 Prozent) an erster Stelle, danach folgt die „Favorisierung des Mediums Films“ (31 Prozent) und an letzter Stelle das „Schulprojekt“ (17 Prozent). Hier ist zu erkennen, dass die Bereitschaft sehr hoch war. Die wenigsten schienen gar keine Vorstellung davon zu haben, was sie im Videoprojekt erwartet. Das wurde dadurch begünstigt, dass sie im Vorfeld die Wahl zwischen Hörfunk- und Videoprojekt hatten. Außerdem wurden sie schon Wochen zuvor auf die Videoproduktion im *SAEK Pentacon* vorbereitet, als sie ihr *Drehbuch* im Schulunterricht erstellten.¹¹⁸ Die Voraussicht, das *Drehbuch* schließlich auch umzusetzen, stellte damit einen großen Antrieb dar.

Videoprojekt *Intensiv*

Die meisten Schüler der Videoprojektart *Intensiv* sehen das „Schulprojekt“ (46 Prozent) an sich als Anlass, um daran teilzunehmen. Dies ist damit zu erklären, dass das Projekt als *interdisziplinärer Unterricht* stattfand und es damit maßgeblich „durch die Schule motiviert gewesen ist.“¹¹⁹ Unter *interdisziplinärem Unterricht* ist zu verstehen, dass der Unterricht nach Themen ausgerichtet ist und auf diese Weise mehrere Fächer miteinander verbindet.¹²⁰ In diesem Fall umfasste es das Thema „Medien und Kommunikation“ und verband die Fächer Informatik, Deutsch und Ethik. Wie o.g. wussten die meisten Schüler möglicherweise nicht, was sie im Videoprojekt konkret erwartet und daher „musste man sie erst mal ein bisschen anschubsen.“¹²¹ Dennoch gaben 27 Prozent von ihnen „Interesse“ als Ausgangsmotiv, 20 Prozent „positive Vorerfahrung“ und fünf Prozent „Favorisierung des Mediums Films gegenüber Hörfunk“ an. Letzteres kann dadurch bedingt sein, dass eine Mehrzahl der befragten Schüler dieser Projektart das Sportgymnasium besuchte. Somit könnte ihr Interessengebiet schwer-

¹¹⁸ s. Anhang: Transkription, S.XVII

¹¹⁹ s. ebd., S.XVIII

¹²⁰ vgl. Hobmair (Hg.) 2009, S. 210f

¹²¹ ebd.

punktmäßig im Sport liegen und weniger im Medienbereich, sodass sie kein Medium konkret favorisieren. „Positive Vorerfahrung“ wurde zudem von keinem Sportgymnasten erwähnt.

Videoprojekt *Gestreckt*

Wie o.g. sehen auch im Videoprojekt ***Gestreckt*** die meisten das „Schulprojekt“ (50 Prozent) als Ausgangsmotiv. Dies lässt sich damit erklären, dass das Projekt in den Stunden des Kunstunterrichtes stattfand. Es war damit schulisch motiviert. Die Lehrer hatten sich entschlossen, „im künstlerischen Profil etwas Neues auszuprobieren.“¹²² In den vorhergehenden Jahrgängen inszenierten und studierten die Schüler im Fach „Dramaturgie“ immer Theaterstücke ein. Dieses Mal sollten Videos entstehen. Für die Lehrer war interessant zu erfahren, wie viel Zeit und Aufwand eine Videoproduktion in Anspruch nimmt. Gleichzeitig sollte den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich mit dem Medium Video hinsichtlich Ästhetik auseinander zu setzen und Medienkompetenz zu erwerben. Da die meisten Schüler den konkreten Ablauf einer Videoproduktion nicht kannten, waren sie anfangs zurückhaltend. Dennoch fanden sie ein Videoprojekt attraktiver gegenüber einem Theaterstück, weil sie so ein Produkt hätten, was sie sich immer wieder anschauen können. Das erklären die 38 Prozent, die „Interesse“ als Basis angeben – etwas mehr als im Projekt ***Intensiv***. Die „Bevorzugung des Mediums Video gegenüber Hörfunk“ an letzter Stelle mit 12,5 Prozent, ist verhältnismäßig gering und könnte sich ähnlich wie bei den Sportgymnasten erklären: Die meisten Schüler des künstlerischen Profils haben ihr Interessengebiet in der Kunst. Sie kennen sich demnach eher mit Medien wie Farbe, Bleistift und Papier aus. Zwischen den Medien Video und Hörfunk können sie daher keinen klaren Favorit wählen, weil ihnen die Medien nicht so vertraut sind wie die o.g.

Zusammenfassung

Im Vergleich sind die Schüler des Videoprojekts ***Kurz*** (anfangs) offener gegenüber dem Projekt als die Schüler der Videoprojekte ***Intensiv*** und ***Gestreckt***. Dies kann zum einen auf das Alter zurückzuführen sein: Die Schüler des Projektes ***Kurz*** besuchen die sechste Klasse, die Schüler der anderen Projekte die achte Klasse. Alle Schüler befinden sich damit in der *Adoleszenz*. Wobei die Sechstklässler erst in der Anfangsphase

¹²² ebd.

und damit noch mehr Kind sind als die Achtklässler. Aber auch die Zeitspanne, wie lang das Projekt andauert, kann ein Grund dafür sein: Ein kürzeres Projekt bedeutet weniger Aufwand, aber auch die Gewissheit, dass die Zeit schnell vorbei ist. Damit verbunden ist die Konzentration darauf, so viel wie möglich an neuen Erfahrungen und neuem Wissen mitzunehmen.

Im Allgemeinen ist jedoch festzustellen, dass die Ausgangslage der meisten Schüler mit „sehr interessiert“ und „aufgeschlossen“ für das Videoprojekt zu beschreiben ist.

6.3 Methode der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Videoproduktionsprozess

Da *aktive Medienarbeit* eine *handlungsorientierte* Lernmethode ist, sollten die Schüler in der *Befragung* Antworten darauf liefern, wie sie mit dieser Methode übereinstimmen. Immerhin findet in den untersuchten Schulen hauptsächlich *Frontalunterricht*¹²³ statt, wie die Lehrer in den Interviews bekannten. Das bedeutet, die Schüler müssten es demnach eher gewohnt sein, konkrete Aufgabenanweisungen umzusetzen als selbstbestimmt am Lernprozess mitzuwirken, wie es in der aktiven Medienarbeit der Fall ist. Anhand eines Beispiels sollten die Schüler in der Befragung sich für eine der drei Antwortmöglichkeiten (1) „eine genaue Anweisung erhalten“, (2) „selbstständig arbeiten“ und (3) „anleitend lernen“ entscheiden. Die Antworten waren als exemplarische Möglichkeiten formuliert. Es ging dabei jeweils um den Kern der Aussage.

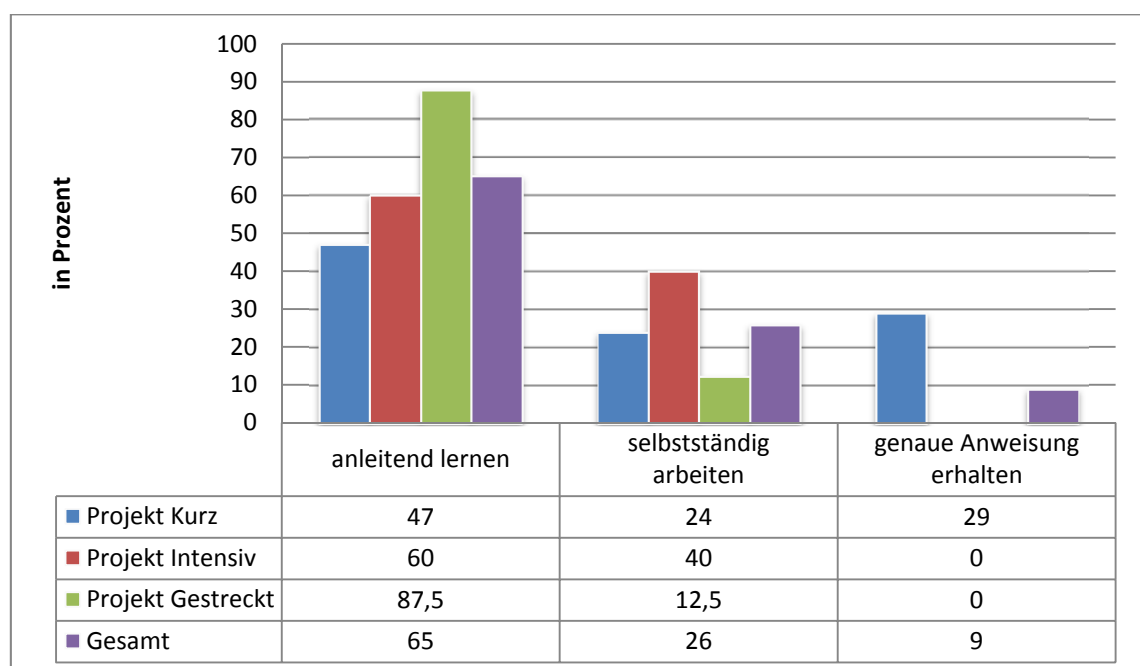


Abbildung 15: Geeignetste Lernmethode aus Sicht der Schüler

Wie in *Abbildung 16* zu sehen ist, gibt die Mehrheit der Schüler „anleitend lernen“ (65 Prozent) als die geeignetste Methode an. Danach folgen „selbstständig arbeiten“ (26 Prozent) und Lernen durch „genaue Anweisung erhalten“ (9 Prozent).

¹²³ Hobmair (Hg.) 2009, S. 210

6.3.1 Anleitendes Lernen

Mit *anleitendem Lernen* ist gemeint, den Schülern bei Fragen und Unklarheiten Antworten bzw. Hilfestellung zu geben. Sonst hält sich der Lehrende im Hintergrund, um den Lernenden zu ermöglichen, selbst auf Problemlösungen zu kommen.¹²⁴ Das fördert zum einen die Kreativität der Schüler, zum anderen Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit. Nach Schell¹²⁵ ist es die Kombination aus *handelndem* und *exemplarischem Lernen*. Diese Methode ist außerdem eine konstruktivistische Lerntheorie nach dem *Cognitive-Apprenticeship-Ansatz*¹²⁶. Sie stellt eine „interaktive Lernmethode zwischen Lernendem und Experten“¹²⁷ dar und versteht Lernen als lebenslanges Lernen. Nach der Methode gestaltet sich das Lernen nach den Stufen (1) Vorbereiten, (2) Vor-machen und Erklären, (3) Nachmachen und (4) Üben¹²⁸. Im *SAEK Pentacon* wird dies so angewandt. Die meisten Schüler stimmen mit dieser Lernmethode im *SAEK Pentacon* überein, obwohl sie vorwiegend *Frontalunterricht* gewohnt sind. Zu erklären wäre dieser Sachverhalt damit, dass die Schüler nicht nur in der Schule lernen, sondern auch in ihrer Freizeit. Doch im Gegensatz zum Schulunterricht, lernen sie in ihrer Freizeit mehr nach dem konstruktivistischen Ansatz. Die Schüler sind den *Frontalunterricht* in der Schule damit zwar gewöhnt, dennoch wenden sie in ihrer Freizeit dagegen eine andere Lernstrategie an: Seien es Recherchen zu einem bestimmten Thema im *Internet* oder das Aneignen einer neuen *Software*. Sie erfassen das notwendige Wissen dafür selbstständig über einen mehrstufigen Prozess, bestehend aus (1) Sammeln, (2) Vertiefen und (3) Feedback geben.¹²⁹ Einen Experten ziehen sie erst zu Rate, wenn sie meinen, allein nicht weiter zu kommen. Nach dieser Methode zu lernen, ist für sie demnach authentischer. Auch die befragten Lehrer plädieren für diese Lernmethode, weil die Schüler „mehr selbstständiger sind, mehr selber denken, mehr selber machen als dazusitzen und sich etwas erzählen zu lassen, um es im Zweifelsfall wieder zu vergessen.“¹³⁰ Es spricht also auch die *Behaltensquote*¹³¹ für diese Methode.

¹²⁴ vgl. Röll 2003, S.118f

¹²⁵ vgl. Schell 1989, S.179

¹²⁶ vgl. Röll 2003, S.122f

¹²⁷ ebd., S.122

¹²⁸ vgl. Stangl. Die konstruktivistischen Lerntheorien (13.08.2011)

¹²⁹ vgl. Palfrey/ Gasser 2008, S.292

¹³⁰ s. Anhang: Transkription, S.VIII

¹³¹ vgl. Seifert 2008, S.11

6.3.2 Selbstständiges Arbeiten

Sich selbstständig Etwas aneignen schließt nur *handelndes Lernen* ein und wird damit den Ansprüchen *aktiver Medienarbeit* nicht gerecht. Dass sich in *Abbildung 16* dennoch ein relativ großer Zuspruch dafür findet, kann unterschiedliche Gründe haben. Auffällig sind die 40 Prozent des Projektes **Gestreckt**. Da hier ein Teil der untersuchten Projekte Schüler des Sportgymnasiums ausmachen, könnte eine Erklärung sein: Die Sportgymnasiasten sind es mehr als andere Gymnasiasten gewohnt, sich selbstständig etwas zu erarbeiten, durch den Sport, den sie betreiben.¹³² Die Vorbereitung auf Wettkämpfe findet größtenteils selbstständig statt und könnte die Neigung zu dieser Lernmethode für einige Schüler erklären. Da aber nicht alle befragten Schüler das Sportgymnasium besuchten, könnte es auch auf das Alter zurückzuführen sein. Nach *Beobachtung* der Autorin verhielten sich einige Schüler offensiv, sofern man ihnen einen Tipp geben wollte bzgl. der Handhabung einer Technik oder *Gestaltungsform* und es nicht sofort funktionierte. Die Annahme, dass sie sich aufgrund der *Adoleszenzphase*, gegenüber Erwachsenen abweisend verhalten, weil sie auf dem Weg sind selbstständig zu werden, könnte auch ein Grund dafür sein. Ein anderer Grund wäre, dass „es immer wieder [Schüler] gibt, die sich ausschließen“¹³³ und demnach lieber allein und ohne Hilfe arbeiten.

6.3.3 Genaue Anweisung

Lernen durch genaue Anweisung hat mit Lernen im Sinne von *aktiver Medienarbeit* nichts gemeinsam, da es hierbei lediglich um die Ergebnisse von richtig und falsch geht.¹³⁴ Dies ist eine *behavioristische* Lerntheorie und eignet sich daher vielmehr für das Erlernen von Vokabeln, Rechtschreibung oder Mathematik, wo es auf das richtige Ergebnis ankommt. In der *aktiven Medienarbeit* hingegen, ist gewissermaßen alles fehlerfrei.

Wie in *Abbildung 16* zu sehen, äußern sich lediglich Schüler des Projektes **Kurz** mit 29 Prozent dafür. Dies ist höchstwahrscheinlich auf das Alter der Schüler zurückzuführen.

¹³² s. Anhang: Transkription, S.XVIII

¹³³ s. ebd., S.XVII

¹³⁴ vgl. Röll 2003, S.110f

Im Gegensatz zu den anderen Projektarten besuchen diese Schüler erst die sechste Klasse. Für die Lehrer spielt hierbei die Erfahrung¹³⁵, die die Schüler noch nicht haben, eine Rolle. Aber auch die Wahrnehmungsprozesse, die noch nicht so ausgereift sind wie bei den Achtklässlern¹³⁶ bzw. der angelernte Lernprozess durch die Schule können mitverantwortlich dafür sein.¹³⁷ Nach *Beobachtung* der Autorin verhielten sich die Sechstklässler im Vergleich zu den Achtklässlern tatsächlich unsicherer: Sie trauten sich bspw. beim *Videoschnitt* oft nicht ohne Rücksprache mit dem Projektleiter einen *Schnitt* zu setzen, aus Angst etwas Falsches zu schneiden. Sie brauchten mehr Ermutigung und Zuspruch als Achtklässler.

Damit gibt dieser Punkt Aufschluss darüber, darauf zu achten, das Projekt mit jüngeren Projektteilnehmern anders zu gestalten als mit älteren: Sie benötigen eine Orientierung. Damit das Projekt trotzdem nach dem Prinzip der *aktiven Medienarbeit* ablaufen kann, wäre es sinnvoll, den Schülern dabei zu helfen, herauszufinden, was sie gerne tun möchten. Beim *Videodreh* und *Schnitt* genügt es hier zudem nicht, ihnen zu zeigen, wie etwas technisch funktioniert. Sie brauchen Bestätigung, wenn sie etwas richtig gemacht haben – Lernen durch positive Verstärkung. Demnach ist es wichtig, sie bei der ganzen Produktion pädagogisch zu begleiten.

¹³⁵ s. Anhang: Transkription, S. XVIII

¹³⁶ s. Anhang: Transkription, S.XIX

¹³⁷ s. ebd., S.XVII

6.4 Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten

Da sich diese Arbeit mit der Wirksamkeit praktischer *Medienkompetenz-Vermittlung* beschäftigt, sollten auch die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler in den Videoprojekten *evaluiert* werden. Ziel war es, herauszufinden welche Bereiche der *Medienkompetenz* erfüllt werden können und welche nicht. Entsprechend können daraus im Nachhinein Vorkehrungen getroffen werden, benachteiligte Dimensionen der *Medienkompetenz*, in den dargestellten Videoprojekten, zukünftig folgerichtig zu fördern.

Die Schüler beantworteten dazu eine *offene* Frage, sodass sie mehrfach zu verschiedenen Kategorien antworten konnten. Die Antworten kategorisierte die Autorin in (1) Technik, (2) Gestaltung, (3) Sozialkompetenz und (4) Medienkritik. Nach dem *Modell von Dewe/Sander* entsprechen die Kategorien (1) und (2) der *Sachkompetenz*, (3) *Sozialkompetenz* und (4) als einen Teil der *Selbstkompetenz*.

Nach den ausgewerteten Ergebnissen gaben die Lehrer im Interview ihre Einschätzung zu den neuen Kenntnissen und Fähigkeiten ihrer Schüler ab. In *Abbildung 18* sind ihre Antworten nach den Kategorien (1) niedrig, (2) mittel und (3) hoch grafisch dargestellt.

Zur *Medienkritik* beantworteten die Schüler außerdem eine Wissensfrage. Deren Antworten kategorisierte die Autorin in (1) niedrig (2) mittel und (3) hoch bzgl. der Reflexivität. In der Auswertung wurde das am stärksten ausgeprägte Merkmal nach Projektart herausgestellt, wie in *Abbildung 19* zu sehen ist.

Die Selbsteinschätzung der Schüler zu ihren Kompetenzen, die sie während ihres Videoprojektes erlernt haben, zeigt *Abbildung 17*: Die Schüler sind der Ansicht, vor allem technische (82 Prozent) und gestalterische (46 Prozent) Fähigkeiten im Videoprojekt erworben zu haben. *Soziale Kompetenzen* und *medienkritisches Denken* nennen nur Teilnehmer der Projekte **Kurz** und **Gestreckt** mit bis zu 13 Prozent, was in der Gesamtauswertung lediglich sieben Prozent ausmacht. Dass die Prozentwerte in den letzten beiden Kategorien gleich ausgeprägt sind, liegt daran, dass Schüler, die *soziale Kompetenzen* angeben, auch *Medienkritik* nennen.

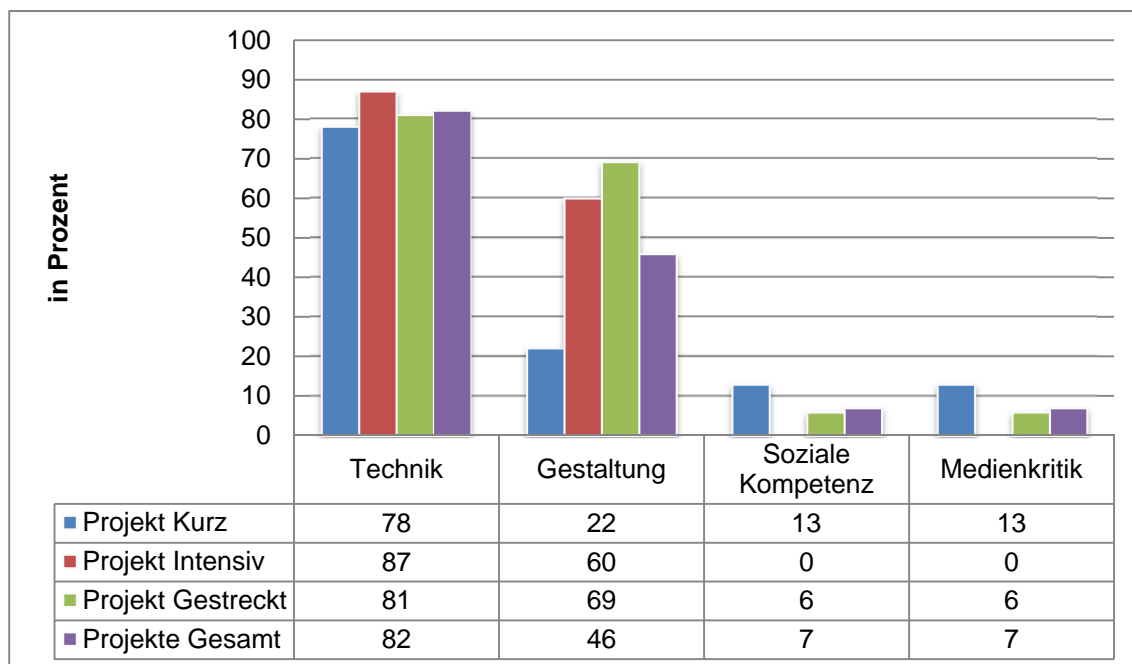


Abbildung 16: Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Schüler

Wie *Abbildung 18* zu entnehmen ist, stimmt die Fremdeinschätzung der Schüler durch die Lehrer bzgl. der neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Sachkompetenzen (Technik und Gestaltung) überein. Die Lehrer schätzen hier, wie die Schüler selbst, die Aneignung in Technik und Gestaltung sehr hoch ein. Im Bereich *Sozialkompetenz* und *Medienkritik* unterscheiden sich Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung der Schüler allerdings erheblich. Nur sehr wenige Schüler geben an, in diesen Bereichen etwas dazu gelernt zu haben, dem die Lehrer allerdings widersprechen. Die Lehrer schätzen die Aneignung von *Sozialkompetenz* genauso hoch wie die Aneignung von *Sachkompetenz* ein. Innerhalb der Lehrerschaft gibt es zudem Unterschiede im Bereich der *Medienkritik* – ebenso unterscheidet sich dies erheblich von den Aussagen der Schüler.

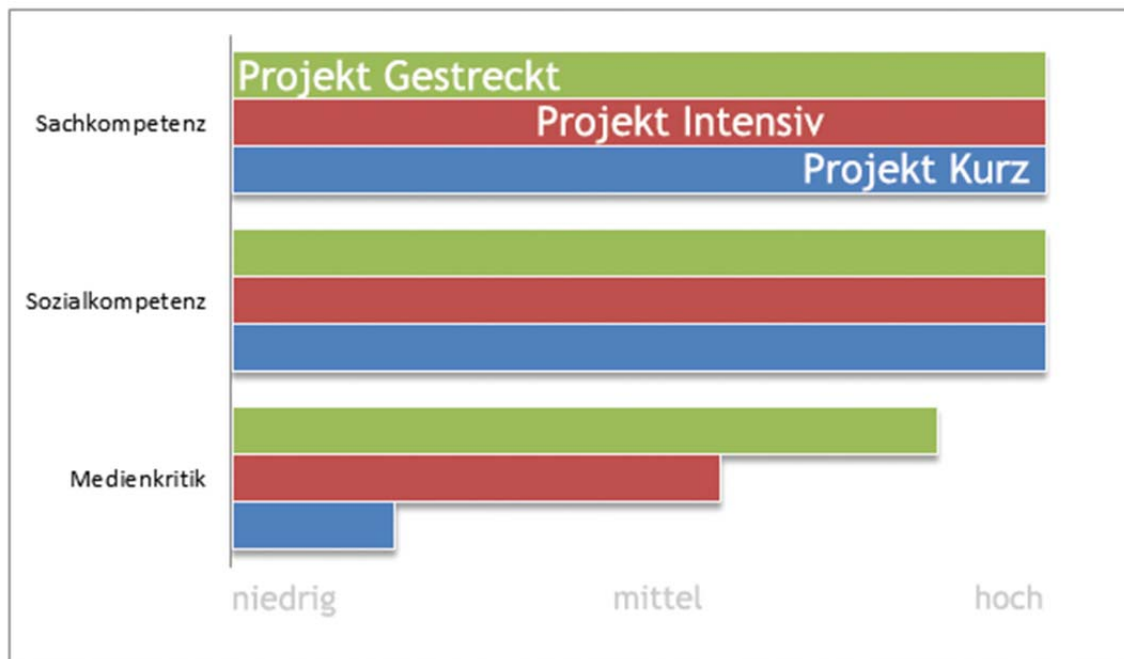


Abbildung 17: Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Lehrer

6.4.1 Technik und Gestaltung | Sachkompetenz

Was *technische* und *gestalterische* Kenntnisse anbelangt, sind sich Schüler und Lehrer darüber einig, dass die Schüler in diesem Bereich sehr viel dazu gelernt zu haben. Auch die Autorin vertritt diese These, da alle Schüler am Ende ein fertiges Video vorzeigen konnten.

In der *Postproduktion* des Videos haben alle Schüler gleichsam *technische* und *gestalterische* Kenntnisse erlernt. Jeder Schüler, der eines der untersuchten Projekte besucht hat, beherrscht nun die Grundfunktionen des Videoschnittprogramms *Adobe Premiere* und weiß, wie mit Soundeffekten und Musik im Video zusätzlich Spannung erzeugt werden kann.

Unterschiede ergeben sich im Vergleich der jeweiligen Projektarten untereinander: In den Projekten **Intensiv** und **Gestreckt** lernten die Schüler die Kamera zu bedienen und verschiedene Einstellungsgrößen zu verwenden. Im Projekt **Kurz** hingegen lernten die Schüler die Funktionsweise der *Regie* (Ton- und Licht; Aufnahme) und des *Bluescreens*. Dies beinhaltet, die Szene richtig auszuleuchten, den Ton einzupegeln und rechtzeitig den Aufnahmeknopf zu betätigen. Es ging den Schülern hier vor allem

darum, ihre Inhalte vor der Kamera darzustellen. In den beiden anderen Projekten war es hingegen wichtig, entsprechende Bilder einzufangen, welche die Geschichte möglichst so darstellten, wie sie die Schüler erzählen wollten. Um das zu realisieren, war es notwendig, zu wissen, wie ein Weißabgleich funktioniert und wie Bilder an der Kamera entsprechend scharf zu stellen sind.

Da die Schüler des Projektes **Kurz** weniger mit Einstellungsgrößen arbeiteten als die Projekte **Intensiv** und **Gestreckt** erklärt dies, warum nur 22 Prozent von ihnen neue Fähigkeiten und Kenntnisse in der Gestaltung angaben. Das Videostudio lässt nur einen bestimmten Raum zum Filmen frei, sodass die Gestaltung dadurch beschränkt wird. Außerdem schränkte es die Filmsituation ein, sobald mehrere Schüler im Bild zu sehen sein sollten – was meistens der Fall war.

Weshalb neun Prozent mehr des Projektes **Gestreckt** im Vergleich zum Projekt **Intensiv** sich für neue Kenntnisse und Fähigkeiten im *gestalterischen* Bereich aussprachen, könnten die unterschiedlichen Ziele und Unterrichtsfächer eine Erklärung dafür geben. Im Projekt **Gestreckt** ging es in erster Linie um Kunst und Ästhetik, da es im Rahmen des Kunstunterrichtes stattfand. Im Projekt **Intensiv** hingegen wurden mehrere Fächer miteinander verbunden, in deren Video hauptsächlich die Aussage eine Rolle spielte.

Anders als bei den Schülern im *CHICAM*-Projekt, war in diesen Projekten das Ergebnis wichtig. Denn jeder Schüler war daran interessiert, am Ende ein Exemplar seines Videos zu erhalten.

6.4.2 Sozialkompetenz

Im Bereich der *Sozialkompetenz* widersprechen sich die Aussagen der Schüler mit denen der Lehrer: Die Mehrheit der Schüler gab keine bis wenige *Sozialkompetenzen* als neue Kenntnisse und Fähigkeiten an. Darunter zu verstehen sind Aussagen wie „Ich kann jetzt im Team arbeiten“ oder „Nun weiß ich, wie anstrengend es ist, einen Film zu drehen“.

Warum die Schüler wenig bis keine Angaben zu *Sozialkompetenzen* machten, erklären sich die Lehrer so: (1) „Sie haben die sozialen Fähigkeiten nicht so wahrgenommen, weil sie sich schon kannten. Die Sozialkompetenzen waren bereits ausgereift.“¹³⁸ (2) „Sie haben das nicht gemerkt, weil sie so sehr mit der Aufgabe, dem Kognitiven, beschäftigt waren.“¹³⁹ (3) „Das nehmen die nicht so wahr, wie sie das schult: sich aufeinander einzustellen, Verantwortung zu übernehmen, sich selbstständig zu organisieren.“¹⁴⁰

Diese Aussagen könnten auch erklären, warum im Projekt **Intensiv** kein Schüler Angaben zu *Sozialkompetenzen* macht. Das Projekt ging zwar ununterbrochen zehn Tage lang, was gut ist, um sich völlig auf das Projekt einlassen und darauf konzentrieren zu können. Doch dadurch sind Reflexionsphasen kaum möglich, wie in den anderen beiden Projekten, wo immerhin sechs bis dreizehn Prozent dazu Angaben machten.

Dass die meisten Aussagen dazu Schüler des Projektes **Kurz** treffen, kann damit zusammen hängen, dass – im Unterschied zu den anderen zwei Videoprojekten – die Schüler hier weniger in die Technik eingebunden waren. Auf diese Weise war es ihnen möglich, auch auf andere Komponenten als auf Technik und *Bildgestaltung* des Videos zu achten. Außerdem fanden die Projektstage nicht durchgängig statt, sondern wurden auch für ein bis zwei Tage unterbrochen. In der Zeit hatten die Schüler die Möglichkeit, über die Tätigkeiten in ihrer Videoproduktion zu resümieren.

Tatsächlich waren für die Projekte *Sozialkompetenzen* notwendig. Im Videoprojekt **Kurz** mussten die Schüler aufgrund mehrerer Aufnahmen der Szenen Durchhaltevermögen bewahren. Sie mussten außerdem unter Stress arbeiten, da sie aufgrund der wenigen Projektstage unter Zeitdruck standen. In diesem Sinne war es für sie auch Stress, grelles und warmes Licht im Videostudio und kritische Mitschüler aushalten zu müssen, die sie darauf aufmerksam machten, sobald sie sich vor der Kamera versprachen. Beim Videoaufnahmeprozess zeigten sie zudem Verantwortung, indem sie die Klappe schlugen, Regieanweisungen gaben und die Szenen selbstständig aufnahmen. Aber auch Geduld spielte hier eine wichtige Rolle, da die Stunden des Videoschnitts von den Schülern subjektiv als sehr anstrengend und lang empfunden worden. In den

¹³⁸ s. Anhang: Transkription, S.XIX

¹³⁹ s. ebd., S.XVIII

¹⁴⁰ s. ebd., S.XVII

Projekten **Intensiv** und **Gestreckt** waren zudem weit mehr Sozialkompetenzen erforderlich. Im Gegensatz zum Projekt **Kurz** mussten hier die Schüler Drehorte finden, eventuelle Drehgenehmigungen einholen und Interviewtermine vereinbaren sowie ihren Drehplan zeitlich passend ausrichten. Dies erforderte viel Organisation, Kommunikation und Selbstbewusstsein. Für die Schüler des Projekts **Gestreckt** war es außerdem eine Herausforderung, die Termine für die Abholung der Technik im SAEK *Pentacon* sowie ihre Drehtermine mit ihrem regulären Stundenplan in Einklang zu bringen. Demnach stimmen die Aussagen der Lehrer, dass die Schüler sehr wohl auch im sozialen Bereich etwas dazu gelernt haben.

Dennoch ist nachvollziehbar, dass die Schüler die *Sozialkompetenz-Komponente* im Allgemeinen recht gering einschätzen. *Sozialkompetenz* heißt schließlich auch, sich intensiv mit einer Thematik auseinander zu setzen. Bis auf das Projekt **Gestreckt**, war dies nur bedingt gegeben. Meist wurde das Thema von der Schule bzw. den Lehrern vorgeschlagen, mit denen sich die Schüler einverstanden erklärten, aber nicht gänzlich ihr eigenes, persönliches Thema darstellte. Im Projekt **Kurz** waren es vorwiegend schulische Themen, die durch das Videoprojekt medial aufbereitet wurden. Im Projekt **Gestreckt** wurden die Sportarten der Schüler, die sie in ihrer Schule lernen, vorgestellt. Damit waren es hauptsächlich schulmotivierte Themen und keine Themen aus dem Lebensbereich der Jugendlichen, wie es in der aktiven Medienarbeit eigentlich angedacht ist. Somit gab es auch keinen Raum über ein Thema, was die Schüler beschäftigt und interessiert, zu diskutieren und damit in diesem Bereich Sozialkompetenz zu fördern. Beispielhaft ist dagegen das Projekt **Gestreckt**. Hier gaben die Lehrer ein sehr offenes Thema vor, welches dann jede Gruppe ganz persönlich, wie sie das Thema interpretieren und verstehen, umsetzen konnten. Daher entstanden auch sehr verschiedene Videos.

6.4.3 Medienkritik | Selbstkompetenz



Abbildung 18: Medienkritikfähigkeit der Schüler aus Sicht der Autorin

Die Aussagen zur *Medienkritikfähigkeit* der Schüler gehen sehr auseinander. Die Schüler selbst nennen *Medienkritik* genauso wenig wie *Sozialkompetenzen*.¹⁴¹ Die Meinung der Lehrer reichen von „niedrig“ bis „mittel-hoch“.¹⁴² Die Untersuchung seitens der Autorin mit einer Wissensfrage dazu, grenzen die Fähigkeiten zur *Medienkritik* der Schüler in die Bereiche von „mittel“ bis „hoch“ ein, wie *Abbildung 19* zeigt.

Am meisten stimmen die Aussagen zum Projekt **Gestreckt** überein. Im Allgemeinen lässt sich jedoch feststellen, dass *Medienkritik* in den untersuchten Projekten nicht ausreichend behandelt wurde. Dies lässt sich damit erklären, dass *Medienkritikfähigkeit* Zeit braucht zum Reflektieren. In den meisten untersuchten Projekten fehlte jedoch die Zeit, um das gefilmte Material zwischen den Videoproduktionen zu sichten und auszuwerten bzw. auch, um die Videos in einer Aufführung gemeinsam zu besprechen. Überwiegend bearbeiteten die Schüler das Material, was sie gefilmt hatten, ohne es vorher in einer Zusammenkunft zu sichten. Sie mussten demnach das Beste daraus machen. Nur zwei Gruppen des Projektes **Gestreckt** drehten ihr Videomaterial nach, weil in einem Fall das Material versehentlich gelöscht wurde und im anderen Fall zu wenig *Bildgestaltung* vorhanden war. Dass es jedoch sinnvoll ist, das Material zwischendurch zu sichten, zeigte sich im Projekt **Kurz**. Den Schülern machte es Spaß zu sehen, was sie aufgenommen hatten und motivierte sie. Sie hatten die Möglichkeit, auf ihre Körpersprache und ihre Stimme zu achten, sich gegenseitig Tipps zu geben und die Szene so zu gestalten, wie sie ihnen am besten gefiel. Doch durch den Zeitmangel

¹⁴¹ s. Abbildung 16, S. 57, s. Anhang: Transkription, S.XVII-XIX

¹⁴² s. Abbildung 17, S. 58

mussten die Projektleiter die Sichtung des Materials einschränken und die Schüler dazu drängen, bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihre Szenen fertig zu drehen.

6.4.4 Gesamtauswertung

Zusammenfassend sind die untersuchten Videoprojekte vorwiegend als Produktionsprozesse konzipiert. Es geht in erster Linie darum, die Schüler zum Umgang mit der Kamera oder der Studioteknik und der Videoschnitttechnik zu befähigen. Das Ziel der Projekte ist es, am Ende ein fertiges Video zu erhalten. Dabei spielen die sozialen und medienkritischen Fähigkeiten und Kenntnisse keine große Rolle. Ein Lehrer deutet es so: „Vordergründig haben [die Schüler] etwas in der Technik gelernt. Sie wissen nun, wie man einen Film macht. Ich denke, die *Sozialkompetenz* und das *medienkritische Denken* (...) ist nebenher gekommen.“¹⁴³ *Medienkritik* und *Sozialkompetenz* sind demnach positive Nebenerscheinungen, die den Schülern erst nach den Projekten bewusst werden.

6.4.5 Ideen zur Projektkonzeption seitens der Lehrer

Dennoch haben die Lehrer Ideen, wie *Sozialkompetenz* und *Medienkritik* in zukünftigen Videoprojekten mehr gefördert werden könne. Ein Lehrer schlägt vor, jedem Schüler mit einer Karte – ähnlich den *rezeptionsleitenden Karten* – eine Funktion zuzuschreiben –, wie etwa Regisseur, Kameramann usw.¹⁴⁴ Auf der Karte stünden die zugehörigen Aufgaben je nach entsprechender Funktion. Nach jedem Projekttag gäbe es eine Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler in ihrer jeweiligen Funktion. Daraus ergäbe sich für jeden Schüler ein Bild, wie sich *soziale Kompetenzen* in der Zeit des Projekts entwickeln. Um die *Medienkritik* zu fördern, empfiehlt derselbe Lehrer vor Projektbeginn den Schülern die Hausaufgabe aufzugeben, sich am Vorabend eine bestimmte Sendung anzuschauen. Am nächsten Tag könne dann im Projekt auf die Sendung eingegangen und die Schüler für *medienkritisches Denken* sensibilisiert werden. Ein anderer Lehrer hat die Idee, sich mit den Schülern nach zwei Wochen des Videoprojektes noch einmal zusammen zu finden und ein ausführliches Resümee zu zie-

¹⁴³ s. Anhang: Transkription, S.XVIII

¹⁴⁴ s. ebd., S.XVII

hen.¹⁴⁵ Für einen weiteren Lehrer ist es wichtig, in einem nächsten Projekt, Zeit für Materialsichtung mit einzuplanen.¹⁴⁶

¹⁴⁵ s. ebd., S.XVIII

¹⁴⁶ s. ebd., S.XIX

6.5 Bewertung des Videoprojekts

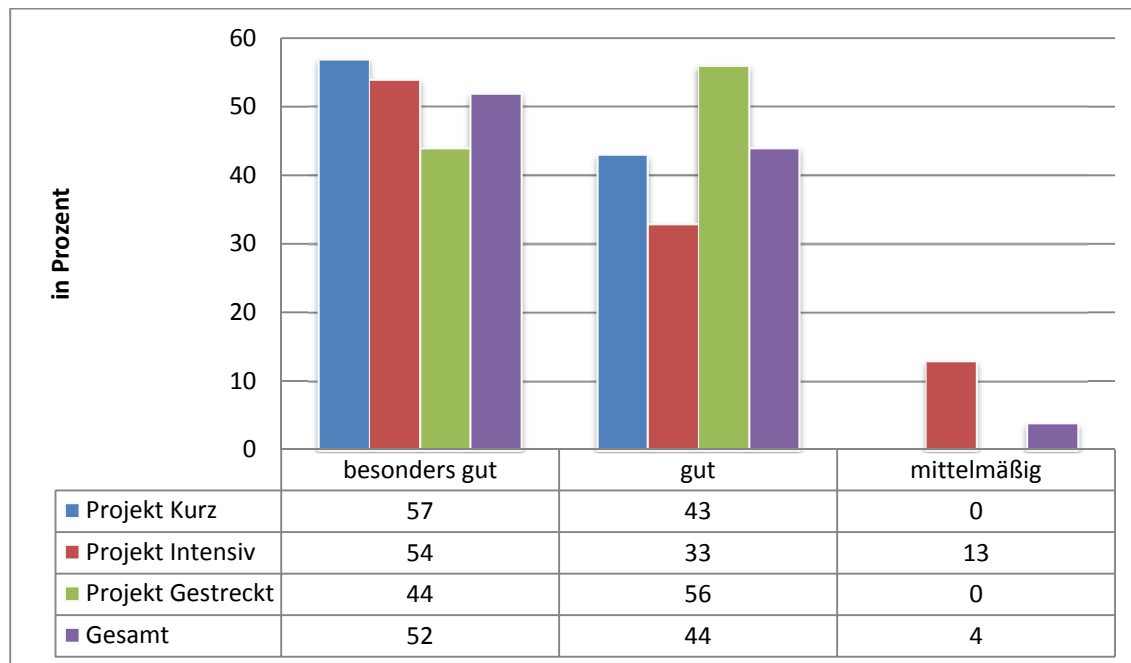


Abbildung 19: Bewertung des Videoprojekts aus Sicht der Schüler

Um die Zufriedenheit der Schüler mit dem Videoprojekt zu messen, wurde den Schülern auch dazu eine Frage gestellt. Die Bezeichnung der Skalenwerte lehnte sich dabei an die Sprache der Schüler an, womit sich der Wert „mittelmäßig“ erklärt. Dieser bedeutet so viel wie „durchschnittlich“: Man ist ganz zufrieden, aber man hätte etwas mehr erwartet.

Im Durchschnitt fanden über die Hälfte der Schüler das Videoprojekt „besonders gut“ (52 Prozent) und „gut“ (44 Prozent). Lediglich vier Prozent haben sich etwas mehr von diesem Projekt erhofft und bewerteten es mit „mittelmäßig“. Dies belegt, dass es noch Möglichkeiten zur Verbesserung bzgl. der Zufriedenheit der Schüler gibt.

Dennoch waren die häufigsten Rückmeldungen der Schüler, erstaunt festzustellen, wie viel Zeit eine Videoproduktion benötigt und wie anstrengend dies sein kann. Doch trotz aller Mühen hatten die meisten von ihnen Spaß dabei und teilten mit, solch ein Videoprojekt gern zu wiederholen.

6.6 Resümee

Wie die Befragung zu den neu erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler in den Videoprojekten ergibt, ist es vor allem die *Sachkompetenz*, in der die Schüler Neues dazu gelernt haben. Dies bestätigen Lehrer und Schüler gleichermaßen. Einen Zuwachs in *Sozialkompetenz* erkennen hauptsächlich die Lehrer, aber nur wenige Schüler. *Selbstkompetenz* lässt sich in dieser Befragung nur schwer erfassen, da lediglich Schüler darüber Auskunft geben können. Außenstehenden ist diese Komponente eher fremd.

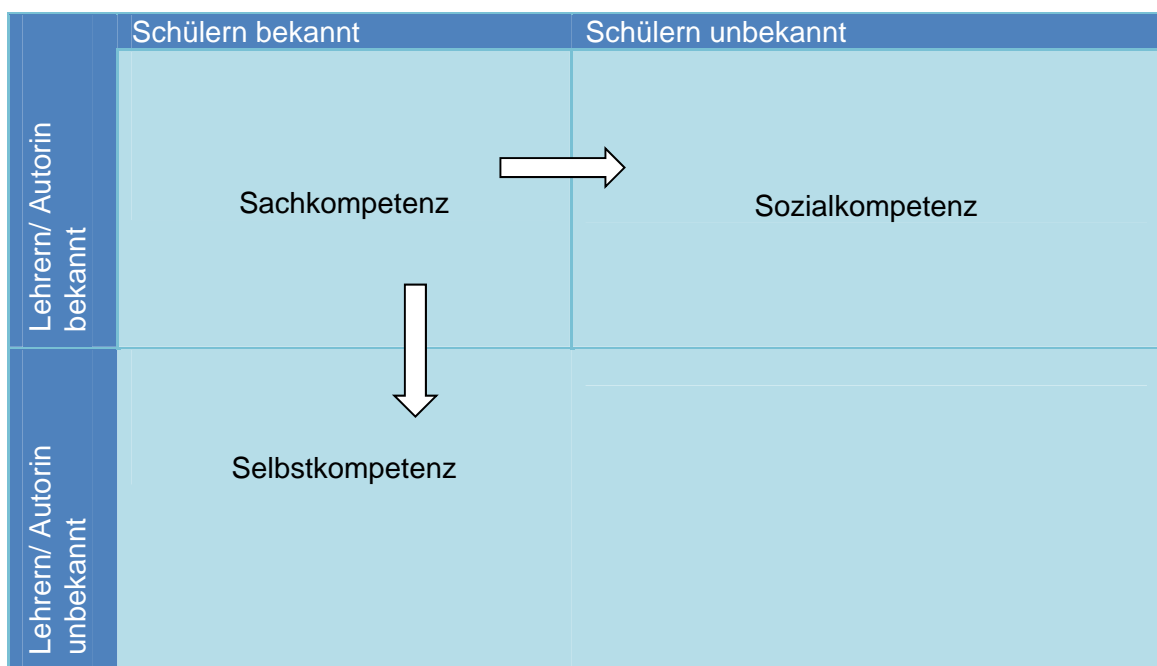


Abbildung 20: Darstellung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im Johari-Fenster

Weshalb sich *Selbst- und Sozialkompetenz* nicht konkret feststellen lassen wie *Sachkompetenz*, zeigt die Einteilung in das *Johari-Fenster*. *Sachkompetenz* ist den Schülern, den Lehrern und der Autorin bekannt, weil dies zum einen zu beobachten und zum anderen zu bemerken ist: Bspw. weil es funktioniert, Etwas aufzunehmen oder am *Videoschnittplatz* zu schneiden. *Sozialkompetenz* hingegen ist größtenteils den Lehrern und der Autorin bekannt, weil sich die Schüler dabei nicht selbst beobachten können während sie ein Videoprojekt realisieren. Sie sehen sich nicht, wenn sie Etwas organisieren oder diskutieren. Die *Selbstkompetenz* dagegen ist nur den Schülern bekannt und für Lehrer und Autorin nicht eindeutig zu erkennen. Darunter verbergen sich die inneren Einstellungen der Schüler zum Videoprojekt oder zu einem bestimm-

ten Thema. Inwieweit dies für Außenstehende sichtbar ist, hängt davon ab, wie viel jeder einzelne Schüler bereit ist, von sich zu offenbaren.

Aus diesem Sachverhalt heraus lässt sich schlussfolgern, dass nur durch intensive Gespräche, Diskussionen und eine vertraute Umgebung alle drei Komponenten für jedermann im Videoprojekt sichtbar gemacht werden können. Sinnvoll wäre es also, in den Videoprojekten Zeitfenster zu schaffen, in denen eine rege, vertrauensvolle und offene Gesprächsrunde zwischen Schülern und Lehrern stattfinden kann. Dies schafft vor allem Transparenz, aber auch die Möglichkeit, die voran gegangenen Schritte zu reflektieren. Außerdem kann so auf die Wünsche und Bedürfnisse der Schüler verstärkt eingegangen werden.

7 Ausblick

„Eine wenig effektive, aber anstrengende Unterrichtsmethode, das fragend-entwickelnde Lehrer-Schüler-Gespräch ist weiterhin in Deutschland vorherrschend. Meist und oft werden Schüler im Unterricht zum passiven und nachvollziehenden Lernen angehalten. Der Frontalunterricht im 45-Minuten-Takt dürfte in Deutschland die Regel sein (...). Entgegen dem Trend in der Wissenschaftstheorie bildet in großen Teilen der Behaviorismus die zentrale Lernphilosophie in den Klassenzimmern. Vernachlässigt wird dabei, den Schülern Kompetenzen für ein aktives und produktives Arbeiten zu vermitteln. Ihnen werden nicht die Lernimpulse gegeben, die ihnen helfen, Sachverhalte zu verstehen und mit Wissen eigenständig zu operieren, obwohl ein Schüler am besten lernt, wenn er mitdenkt und willig ist (vgl. Papert 1998b, S.29).“¹⁴⁷

Nach Röll sollte demnach aktive (Medien-)Arbeit nicht nur bspw. in – wie in dieser Arbeit vorgestellt – SAEK-Videoprojekten stattfinden, sondern viel mehr in das alltägliche Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Er plädiert für virtuelle Schulen wie die Spiegel-Schule¹⁴⁸, die von Peter Grün und Konrad Höhler-Helbig in Frankfurt am Main gegründet wurde.¹⁴⁹ Die Schule existiert virtuell im Internet. „Jede einzelne Person, Personengruppe, Institution oder Schule kann Mitglied der Spiegel-Schule werden. Die Spiegel-Schule versteht sich als virtuelle projektorientierte Zukunftswerkstatt.“¹⁵⁰ Im Modellprojekt „Die Fälscherwerkstatt“ erlernen die Schüler verschiedene Manipulationstechniken. So z.B. im Modul „Elektronische Bildverarbeitung“, die Bearbeitung von Bildern mittels Adobe Photoshop und im Modul „Dichtung und Wahrheit“ Recherchieren und Prüfen von Nachrichten nach ihrem Wahrheitsgehalt.

Ein anderes Modell wird in der Dalton School in New York Manhattan praktiziert. Hier begeben sich die Schüler virtuell an einen Ausgrabungsort, der aussieht wie ein Canyon. „Im virtuellen Canyon müssen sich die Schüler für ein 10 x 10 Meter großes Gelände entscheiden, das sie untersuchen wollen.“¹⁵¹ In dem ausgewählten Ausgrabungsbereich schlagen sie bei ihrer Suche nach Fossilien Gesteinsproben aus dem

¹⁴⁷ Röll 2003, S.197

¹⁴⁸ Spiegel-Schule. <http://www.spiegel-schule.de>

¹⁴⁹ vgl. Röll 2003, S.199ff

¹⁵⁰ ebd., S.203

¹⁵¹ ebd., S.206

Fels. Die Gesteinsproben werden in den virtuellen Rucksack gepackt, um sie in simulierten Laboratorien zu untersuchen.“ Die Schüler lernen hier in Biologie und Geschichte dazu, aber auch im Recherchieren.

So oder ähnlich könnte die Zukunft der Schüler aussehen. Daher ist es sinnvoll, Medien als Instrument der Selbsterfahrung i.S.v. Neues dazu lernen, zu nutzen. Wie in dieser Arbeit ausführlich erklärt, eignet sich aktive Medienarbeit – im Gegensatz zum Aufsatzschreiben im Unterricht – dazu, sich mit bestimmten Themen intensiv auseinander zu setzen. Oftmals vereinen bestimmte Themen auch mehrere Unterrichtsfächer. Medienprojekte eignen sich daher auch, Themen fächerübergreifend abzuhandeln. Da die meisten Schulen in Sachsen aber weder über *Bildbearbeitungs*-, *Videoschnitt* oder *Audioschnittsoftware* verfügen, können die SAEK durch gemeinsame Projekte mit Schulen dahingehend Abhilfe schaffen. So könnten sie – wie im Projekt **Gestreckt** vorgestellt – über einen längeren Zeitraum – ein oder auch mehrere Unterrichtsfächer – begleiten. Ideal ist ein ganzes Schuljahr, damit alle Produktionsschritte gleichbedeutend bearbeitet werden können. Denn wie die Erfahrung zeigt, benötigt ein Videoprojekt sehr viel Zeit, um nachhaltig *Medienkompetenz* zu vermitteln. Kurze Videoprojekte sind für die Schüler sicherlich spannende Tage und eine bleibende Erinnerung. Doch das Ziel von *aktiver Medienarbeit* ist es nicht, als erlebnisreiche Erinnerung im Gedächtnis der Schüler zu bleiben. Vielmehr sollen die Projekte tiefgreifend wirken und die Fähigkeiten, zwischen Realität und Erdichtung unterscheiden zu können, vergrößern: D.h. Filme und Fernsehsendungen sollen den Schülern nach den Videoprojekten nicht mehr so übermächtig erscheinen, sondern ihnen vielmehr zeigen, dass jeder zum Videomacher werden kann.

Literaturverzeichnis

Anfang, Günther; Bloech, Michael; Hültner, Robert (2006): Vom Plot zur Premiere. Gestaltung und Technik für Videogruppen. 2., vollst. überarb. u. erw. München: KoPaed.

Baacke, Dieter (1989): Qualitative Medienforschung. Konzepte u. Erprobungen. Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. S. 112 - 124. DiE- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. 1. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Barg, Werner (2006): Jugend, Film, Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. München: KoPaed.

Dewe, Bernd; Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein, Antje (Hg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. S. 125 - 141. DiE- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Hobmair, Hermann (Hg.) (2009): Kompendium der Pädagogik. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hug, Theo (2010): Empirisch Forschen. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Aufl. München: KoPaed.

Kamp, Ulrich (2003): Offene Kanäle. Bonn: BPB, Fachbereich Multimedia/IT.

Lauffer, Jürgen (2008): Mit Medien bilden - der Seh-Sinn in der Medienpädagogik. Konzepte - Projekte - Positionen. [Bielefeld]: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.

Meyen, Michael; Löblich, Maria; Pfaff-Rüdiger, Senta ; Riesmeyer, Claudia (2011): Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. 1., neue Ausg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mietzel, Gerd (2002): Kindheit und Jugend. 4., vollst. überarb. Weinheim: Beltz, PVU.

Palfrey, John; Gasser, Urs (2008): Generation Internet. München: Carl Hanser Verlag.

Röll, Franz Josef (op. 2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch neue Medien. München: KoPaed.

Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: KoPaed.

Scheufele, Bertram (2009): Empirische Kommunikationsforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich

Schorb, Bernd (Hg.) (2009): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. 1. Aufl. München: KoPaed.

Seifert, Josef W. (2008): Visualisieren, präsentieren, moderieren. 25. Auflage. Offenbach: GABAL.

Sächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (2003): SAEK Sächsische Ausbildungs- und Erprobungskanäle. Auf dem Weg zur Medienkompetenz. Berlin: VISTAS Verlag

Theunert, Helga (2009): Jugend - Medien - Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: KoPaed.

Wagner, Wolf-Rüdiger (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm. München: KoPaed.

Wicki, Werner (2010): Entwicklungspsychologie. München [u.a.]: Reinhardt [u.a.].

Forschungsberichte

Huber, Helga; Kaschuba, Gerrit; Stauber, Barbara; van Echelpoel, Annette; Landesstiftung Baden-Württemberg; Tübinger Institut für Frauenpolitische Sozialforschung (2007): *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung - Medien und Gesellschaft : Untersuchungsbericht des Tübinger Instituts für Frauenpolitische Sozialforschung TIFS e. V. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg* (Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 26).

Kutteroff, Albrecht; Behrens, Peter; König, Tina; Schmid, Thomas; Feierabend, Sabine; Karg, Ulrike; Rathgeb, Thomas (2010). *JIM 2010 - Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter; Maurer, Björn (2007): *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts (CHICAM) "Children in Communication about Migration"*. München: KoPaed.

Fachzeitschriften

Jarren, Otfried; Wassmer, Christian (2009): Medienkompetenz- Begriffsanalyse und Modell. In: *Medien + Erziehung - merz*. Wie gut ist Medienpädagogik. H. 3., S.46 – 51

Schorb, Bernd (1998): Stichwort: Medienpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften – ZfE*. H. 1, S. 7-22

Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hg.) (2005): *Medien + Erziehung - merz*. Kinder als Verbraucher. H. 1. München: KoPaed, Kommunikation u. Pädagogik e.V.

Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hg.) (2005): *Medien + Erziehung - merz*. Lebensberater Bildschirm. H. 5. München: KoPaed, Kommunikation u. Pädagogik e.V.

Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hg.) (2006): *Medien + Erziehung - merz*. Jugend und Medien. H. 4. München: KoPaed, Kommunikation u. Pädagogik e.V.

Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hg.) (2008): *Medien + Erziehung - merz*. Kreative Medienarbeit. H. 5. München: KoPaed, Kommunikation u. Pädagogik e.V.

Schorb, Bernd; Theunert, Helga (Hg.) (2009): *Medien + Erziehung - merz*. Wie gut ist Medienpädagogik. H. 3. München: KoPaed, Kommunikation u. Pädagogik e.V.

Vortrag

Röll, Josef Franz: Wahrnehmungswandel durch digitale Lebenswelten – Eine Herausforderung nicht nur für die Medienpädagogik. *@was neues lernen. Bits21*. Berlin. 26.05.2011

Onlinequellen

CHICAM German Club: Say Hello-Video.

http://www.chicam.org/videos/media/germany/german_hello.html (04.08.2011)

CHICAM German Club: What do you think about Germany?

http://www.chicam.org/videos/media/germany/whatdouthink_about_germany.html (04.08.2011)

CHICAM German Club: Is war an answer?

http://www.chicam.org/videos/media/germany/is_war_an_answer.html (06.08.2011)

CHICAM German Club: At the beach.

http://www.chicam.org/videos/media/germany/at_the_beach.html (07.08.2011)

Medienkulturzentrum Dresden e.V. <http://www.medienkulturzentrum.de> (10.07.2011)

Spiegel-Schule. <http://www.spiegel-schule.de> (24.08.2011)

Stangl, Werner. Konstruktivistische Lerntheorien. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml> (13.08.2011)

Statistisches Landesamt Sachsen (2008). Schulentlassene mit allgemein bildenden Abschlüssen in Sachsen 1997 bis 2007.

http://www.statistik.sachsen.de/download/030_SB-Bildung/Statistik_in_Sachsen_2_2008_Schulentlassene.pdf (11.08.2011)

Sächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien.

<http://www.slm-online.de> (18.07.2011)

YouTube. <http://youtube.com/testtube> (20.07.2011)

Anlagen

Fragebogen

Sag uns deine Meinung

Liebe/r Schüler/in,

uns – dem Medienkulturzentrum Dresden e.V. – ist es wichtig, dass du an unserem Videoprojekt Spaß hast und auch etwas dazu lernst. Aus dem Grund führen wir eine Befragung durch. Dazu brauchen wir deine Unterstützung, indem du uns deine Meinung mithilfe dieses Fragebogens mitteilst. Die Umfrage ist anonym.

Wir brauchen nur dein Alter _____ und wollen lediglich wissen, ob du ein Junge ☐ oder ein Mädchen ☐ bist.

Im folgendem kreuze bitte das an, was für dich zutrifft oder fülle die freien Felder damit aus, was dir dazu jeweils einfällt. Es ist keine Leistungskontrolle, daher gibt es auch kein richtig und kein falsch.

Viel Vergnügen beim Ausfüllen!

1) Wie hat dir das Videoprojekt gefallen?

☐ gar nicht ☐ wenig ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ besonders gut

2) Warum hast du am **Video**projekt teilgenommen?

Weil ich wissen wollte, wie ein Video entsteht.

☐

Weil ich lieber Videofilme schaue als Radio zu hören.

☐

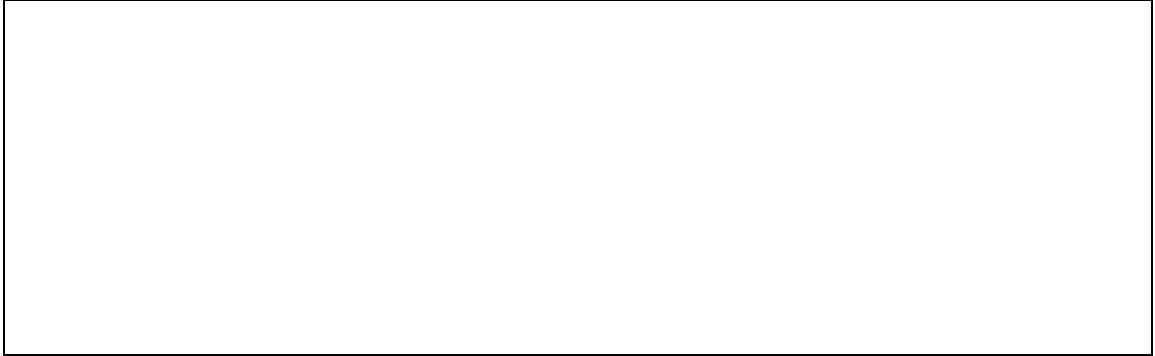
Weil meine Lehrer/ meine Eltern das gesagt haben.

☐

Weil.....

☐


3) Was kannst du jetzt nach dem Videoprojekt, was du vorher noch nicht konntest?



4) Was denkst du, wann lernst du besser?

- Wenn dir jemand sagt, wie die Szene eingerichtet werden soll. ☐
- Wenn du dir selbst überlegst, wie die Szene eingerichtet wird. ☐
- Wenn dir jemand Vorschläge macht für die Szene und du sie dann selbst einrichtest. ☐

5) Warum habt ihr bei eurem Videofilm den „Bluescreen“ verwendet? / Warum verwendet man verschiedene „Einstellungsgrößen“ bei der Filmgestaltung?



Wir danken dir recht herzlich für deine Teilnahme an unserer Befragung und hoffen, wir sehen uns wieder.

Fragebogenauswertung mit SPSS

project	sex		class	
	männlich	weiblich	6. Klasse	8.Klasse
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
01 – K	6	2	8	0
02 – K	3	5	0	8
03 – K	2	6	8	0
04 – I	4	2	7	0
05 – I	3	4	0	7
06 – G	3	12	0	16

project	V2_interest		V2_prefer		V2_force		V2_other	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
01 – K	3	5	3	5	2	6	0	8
02 – K	4	4	1	7	0	8	3	4
03 – K	4	4	3	5	1	7	0	8
04 – I	5	2	1	6	1	6	0	7
05 – I	0	7	0	7	7	0	0	7
06 – G	6	10	2	14	8	8	1	15

project	V3_art		V3_tech		V3_social		V3_critic	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
01 – K	1	6	6	1	0	7	1	6
02 – K	5	3	7	1	0	8	0	8
03 – K	3	5	8	0	2	6	1	7
04 – I	1	5	4	2	1	5	1	5
05 – I	4	2	6	0	0	6	0	6
06 – G	11	2	13	0	1	12	1	12

project	V4_learn			V5_reflect		
	behave	self	construct	+1	0	-1
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
01 – K	2	1	4	2	6	0
02 – K	0	4	4	2	3	3
03 – K	2	2	3	0	4	3
04 – I	2	2	3	0	4	2
05 – I	0	2	5	3	2	2
06 – G	0	2	14	8	4	1

Beobachtungsbogen – Beispiel

Projekt	01-K									
Allgemein										
Klasse	6									
Schule	Gymnasium									
Anzahl Teilnehmer	6 Jungen 2 Mädchen									
Zeitraum	3 Tage			1		2				3
Ablauf	Tag 1		Vorstellung, Einführung, Drehen von Szenen							
	Tag 2		Drehen von Szenen							
	Tag 3		Schnitt							
Schüler	++	+	-	--	Bemerkungen:					
	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Ungenügend						
Gemeinsames Arbeiten	X									
Auffassungsgabe im Produktionsprozess	X									
Eigene Kreativität		X								
Projektumsetzung: Idee = Film	X									
Lehrer	+	0	-	Bemerkungen:						
	Sehr	Teilweise	Gar nicht							
Teilnahme im Produktionsprozess		X								
Vorgaben		X								

Transkription – Videoprojekt Kurz

„Das Drehbuch haben sie selber geschrieben. Sie hatten bisschen Material zur Basisgeschichte und dann haben sie das selber geschrieben. (...) Eigentlich 2 Wochen. Sie hatten die Sprachstunden zur Verfügung. Also relativ viel.“

„Medienkritik wurde ja nur am Anfang im Gespräch angesprochen, aber ich glaub das wird tatsächlich wenig gewesen sein. Eher dann so technisch- dass man jetzt weiß, wie es funktioniert. Würde ich jetzt nicht so hoch einschätzen.“

„Ich glaube die Sozialkompetenz ist nicht so das worüber die nachdenken. Das nehmen die nicht so wahr, wie sie das schult: sich aufeinander einstellen, Verantwortung zu übernehmen, sich selbstständig zu organisieren.“

„Im Wesentlichen gut. Aber es gibt immer wieder welche, die sich ausschließen und die bekommen dann weniger Punkte und damit eine schlechtere Note.“

„Man könnte Aufgaben/Funktionen vergeben. Du bist der. Das ist dein Job. Vielleicht so auf kleinen Kärtchen, die sie mithaben und wo sie dann an jedem Tag z.B. fragen: Was hast du heute gemacht in deinen Job? – Ach, ich hab geschwätzt, gelacht. Hab ich das gemacht oder hab ich das nicht gemacht, was da an meinen Aufgaben drin steht. Dass die das immer abgleichen können, jeden Tag. Aber man ist erstens nicht dagegen gefeit, dass die das dann eher als Schulaufgabe sehen. Oder jeder bekommt sein Funktionskärtchen und dann werden die eingesammelt und verteilt. Leo macht den Regisseur. etc. Da weiß jeder Bescheid. Und dann werden die Funktionen, ob Aufgaben erfüllt wurden, an andere verteilt, die den einschätzen. Gegenseitige Einschätzung - Dann hat man eine Chance. Ich glaub beim Selbsteinschätzen sind die...Aber sie sollten es auch einmal selbst reflektieren. Also das Blatt sollte nicht größer A4 sein, sollte schon handlich sein.“

„Dann würde ich schon eher von eine Serie oder was die Schüler sich anschauen, würde ich ausgehen. Und dann vielleicht Varianten erarbeiten oder so was. Also: Warum ist das jetzt so platt? Oder warum sind alle paar Minuten Werbung? Oder von mir aus auch mal Werbung angucken. Ich würde dann von den Medien, was sie bieten und was von Schülern konsumiert wird, würde ich dann ausgehen und entweder ein Gegenprodukt erarbeiten oder eine Variante. Ich denk, dann müsste man sich direkt mit dem Fernsehen auseinander setzen. Dann sehen sie es kritisch und machen es besser. Aber das ist aufwendiger. Ich glaube, das schafft man nicht in der Zeit.“

„Es war wichtig, dass sie die Erfahrung machen - auf der Bühne stehen, sich zu sehen im Film, wie das ist, was ich dafür machen muss, was ich da für Geduld haben muss. Und dass sie sich mit der Sprache auseinander setzen und einen einigermaßen vernünftigen Text schreiben. Und das wurde auch so umgesetzt.“

Transkription – Videoprojekt Intensiv

„Nein, eine Wahl hatten die Schüler nicht. Hatten alle Schüler nicht. Und natürlich ist das irgendwo durch die Schule motiviert gewesen. Klar. Aber von alleine wären sie sicherlich nicht auf die Idee gekommen einen Film zu drehen. Das ist schon von der Schule gekommen. Aber doch sie waren interessiert und haben dann auch sehr von sich aus mitgearbeitet. Natürlich muss man sie erst mal ein bisschen schubsen. Aber so..“

„Ich denke, vordergründig ist es das. Vordergründig haben sie was gelernt in der Technik und wissen, wie man einen Film macht. Ich denke, dass Sozialkompetenz und auch kritisch das Ganze zu betrachten das ist nebenher gekommen, aber das schätzen sie gar nicht so ein, dass sie da so einen Wissenszuwachs gekriegt haben. Das haben sie vielleicht gar nicht mitgekriegt, dass sie trotzdem kritischer auf Filme oder so was gucken, weil sie wissen wie das gemacht wurde.“

„Ich denke, dann müsste man es irgendwie eine Woche später oder vier Wochen später reflektieren und müssten dann nochmal dahin kommen. Und dann würden sie vielleicht auch merken, was sie beim Betrachten anderer Medien gelernt haben in den 14 Tagen, wo sie da jetzt anders drauf gucken. Und sie haben das ja auch gelernt, zu sagen, welche...wie bringe ich was rüber. Und wenn ich das so schneide oder so schneide oder die Musik und die Musik drunter, dass dadurch was anderes rauskommen kann als Aussage. Das haben die ja ausprobiert. Die wissen das ja. Nein, das nehmen wir nicht, das sieht komisch aus oder machen wir das so. Das haben die ja selber gemacht, aber die haben nicht, denke ich, so richtig im Kopf verstanden, dass sie da ja auch ganz schön viel gelernt haben.“

„Ich denke, es unterscheidet sich schon dahingehend, dass es so ein riesen Anteil ist, weil man ja immer - also ich denk, dass sie autodidaktisch sowieso mehr macht als der eine oder andere an anderen Schulen, das stimmt. Weil sie eben oft zu Wettkampffahrten sind und Trainingslager und so was und sich dort schon das eine oder andere sich alleine auch erarbeiten und dann mithilfe des Lehrers nochmal darüber sprechen.“

„Weil die Schüler da einfach mehr selbstständiger sind, mehr selber denken, mehr selber machen als da zu sitzen und sich was erzählen zu lassen und dann wieder zu vergessen - im Zweifelsfall.“

Transkription – Videoprojekt Gestreckt

„Da Medien im Alltag der Schüler immer wichtiger sind, dachten wir, wir machen mal ein Filmprojekt. Uns interessierte mal zu erfahren, was im Film anders ist als im Theater. Wie viel Zeitaufwand ist das, was muss alles organisiert werden und inwiefern unterscheidet sich das in der Kreativität.“

„Sechstklässler nehmen Prozesse anders wahr als Achtklässler. Vielleicht ist das auch schulbedingt. Andererseits wollen 8Klässler allmählich selbstständiger sein.“

„Sie haben die sozialen Fähigkeiten nicht so wahrgenommen, weil sie sich schon konnten. Denn die Schüler haben bei uns klassenbezogen gearbeitet. Und damit waren die Sozialkompetenzen schon ausgereift. Das hätte man auch ändern können, indem Schüler gemixt aufteilt hätte, aber an sich kennen sie sich alle bereits – Es gibt bei denen keine größeren Konflikte.“

„Um Medienkritik zu stärken würde ich nach einem Drehtag erst mal das Material im Projekt gesamt sichten, bevor es an das Schneiden geht. Im nächsten Projekt würde ich für das Materialsichten mehr Zeit einplanen.“

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Dresden, 02.09.2011

Ort, Datum

Ellen Schaller